

Étude de cas multiples sur le développement de l'écriture dans des classes du secondaire utilisant le blogue

**Rapport de recherche préparé à l'intention du Service de la recherche et de l'évaluation du
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport**

Stéphane Allaire, Ph. D., professeur
Chercheur associé au CRIRES et au CEFRIO
Directeur du Consortium régional de recherche en éducation

Pascale Thériault, Ph. D., professeure
Chercheure associée au CRIRES

Vincent Gagnon, M. A., étudiant au doctorat en éducation

Laura Normandeau, B. Ed., étudiante à la maîtrise en éducation

Avec la participation de
Mélanie Gaudreault, étudiante au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire

Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi

Version finale

Février 2013

Avant-propos

Ce rapport¹ s'inscrit dans le cadre d'une étude portant sur le développement de la compétence à écrire à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC), plus particulièrement les médias sociaux. Une première phase, qui a eu lieu en 2009-2010, visait à effectuer une recension des écrits existants. À partir des constats qui s'en sont dégagés, une seconde phase a eu lieu. Il s'agissait de documenter l'utilisation que des classes du primaire et du secondaire effectue du blogue à des fins intentionnelles d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture et, pour ce faire, l'étude de cas multiples a été la méthodologie privilégiée. En 2010-2011, des classes du primaire y ont participé alors qu'en 2011-2012, ce fut des classes du secondaire. Initialement, les résultats des classes des deux ordres d'enseignement devaient être présentés à l'intérieur d'un même rapport. Or, compte tenu de l'ampleur des résultats, pour en faciliter la consultation, ils ont été organisés en deux documents distincts : un pour les cas du primaire et l'autre pour ceux du secondaire. La problématique, le cadre théorique et la méthodologie étant essentiellement les mêmes au début de l'étude, le lecteur ne devrait pas s'étonner de lire, dans le présent document, des sections qui se retrouvent presque intégralement dans le document qui rend compte des résultats des cas du primaire². Nous avons procédé ainsi afin que les deux documents puissent être intelligibles de façon indépendante.

¹ Cette étude a pu être réalisée grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme de recherche sur l'écriture. Nous sommes aussi reconnaissants aux enseignants et aux élèves qui ont accepté d'y participer. Enfin, nous remercions le comité de relecture du Ministère, dont les commentaires rigoureux et constructifs ont permis d'apporter des précisions qui bonifient la version finale du rapport.

² Le document est accessible ici : <http://affordance.uqac.ca/publications/Rapport-Blogues2010-2011-v19.pdf>

Table des matières

Avant-propos.....	2
Table des matières.....	3
Table des figures.....	5
Table des tableaux.....	6
Sommaire exécutif.....	7
1. La problématique.....	9
1.1 Le développement de la compétence à écrire	9
1.2 Le design d'un environnement d'apprentissage contemporain	10
1.3 Les objectifs de la recherche.....	12
2. Le cadre conceptuel	13
2.1 Les dimensions affective et cognitive de l'écriture.....	13
2.1.1 La dimension affective.....	13
2.1.1.1 Motivation, concept de soi et rapport à l'écrit.....	13
2.1.2 La dimension cognitive	15
2.1.2.1 Processus rédactionnel et stratégies d'écriture	15
2.1.2.2 Éléments d'écriture	17
3. La méthodologie	18
3.1 L'étude de cas multiples	18
3.2 Le choix des cas.....	19
3.3 La collecte de données	20
3.4 La posture de l'équipe de recherche	23
3.5 L'analyse des données.....	23
4. La présentation des résultats	25
4.1 La présentation des trois cas étudiés	25
4.1.1 Le premier cas : l'enseignant 1 et les deux groupes d'élèves	25
4.1.1.1 Profil sociodémographique	25
4.1.1.2 Profil de l'enseignement de l'écriture	26
4.1.1.3 Profil de l'intégration des technologies et du blogue.....	27
4.1.2 Le deuxième cas : l'enseignant 2 et son groupe d'élèves	27
4.1.2.1 Profil sociodémographique	27
4.1.2.2 Profil de l'enseignement de l'écriture	27
4.1.2.3 Profil de l'intégration des technologies et du blogue.....	28
4.1.3 Le troisième cas : l'enseignant 3 et ses deux groupes d'élèves	29
4.1.3.1 Profil sociodémographique	29
4.1.3.2 Profil de l'enseignement de l'écriture	30
4.1.3.3 Profil de l'intégration des technologies et du blogue.....	31
4.1.4 Les caractéristiques communes aux cas	32
4.1.5 Les distinctions entre les cas.....	32
4.1.6 Les caractéristiques des blogues utilisés par les groupes participants.....	34
4.1.6.1 Le blogue utilisé par les groupes de l'enseignant 1	35
4.1.6.2 Le blogue utilisé par le groupe de l'enseignant 2.....	36
4.1.6.3 Le blogue utilisé par les groupes de l'enseignant 3	38
4.2 Les résultats de la dimension affective de l'écriture.....	39
4.2.1 Le concept de soi en écriture.....	39
4.2.2 Le rapport à l'écriture.....	39

4.2.3 La motivation à écrire.....	43
4.2.4 Les interventions des enseignants visant à soutenir la dimension affective de l'écriture.....	45
4.3 Les résultats de la dimension cognitive de l'écriture	46
4.3.1 L'écriture en tant que processus.....	46
4.3.1.1 Les interventions des enseignants	46
4.3.1.2 Les stratégies des élèves	53
4.3.2 L'écriture en tant que produit.....	66
4.3.2.1 L'intensité d'écriture	66
4.3.2.2 Les thématiques abordées	70
4.3.2.3 La structure des billets	73
4.3.2.4 La qualité de la structure des billets.....	75
4.3.2.5 La structure syntaxique.....	76
4.3.2.6 La qualité de la langue	82
4.4 Mise en relation des interventions enseignantes avec le produit d'écriture des élèves.....	85
4.5 Synthèse des résultats de chaque cas	87
5. L'interprétation des résultats.....	89
6. L'originalité et les limites de l'étude	95
Bibliographie	96
Annexe 1 : Exemples de billets pour les cinq thématiques les plus fréquentes	101
Thématique « Technologies et médias ».....	101
Thématique « Histoire et politique »	102
Thématique « Valeurs »	103
Thématique « Cinéma ».....	104
Thématique « Littérature ».....	105

Table des figures

Figure 1. Continuum d'autodétermination et types de motivation	13
Figure 2. Interface du blogue Sarka-SPIP	36
Figure 3. Interface du blogue <i>Blogger</i>	37
Figure 4. Interface du blogue <i>WordPress</i>	38
Figure 5. Interventions enseignantes relatives (tous les processus d'écriture confondus)	47
Figure 6. Interventions enseignantes relatives par rapport aux stratégies de planification	48
Figure 7. Interventions enseignantes relatives par rapport aux stratégies de mise en texte	50
Figure 8. Interventions enseignantes relatives par rapport aux stratégies de révision, correction et autoévaluation de la démarche	51
Figure 9. Stratégies d'écriture des élèves (tous les processus d'écriture confondus)	53
Figure 10. Stratégies d'écriture des élèves (planification).....	54
Figure 11. Stratégies d'écriture des élèves (mise en texte).....	55
Figure 12. Stratégies d'écriture des élèves (révision, correction et autoévaluation de la démarche)	56
Figure 13. Nombre de billets rédigés sur le blogue tout au long de l'année scolaire.....	66
Figure 14. Nombre de mots par billet tout au long de l'année scolaire.....	69
Figure 15. Thématiques abordées dans les billets écrits sur le blogue	71
Figure 16. Nombre de paragraphes par billet tout au long de l'année scolaire	73
Figure 17. Qualité de la structure des billets tout au long de l'année scolaire	76
Figure 18. Nombre total de phrases par billet tout au long de l'année scolaire.....	77
Figure 19. Nombre de phrases simples par billet tout au long de l'année scolaire.....	79
Figure 20. Nombre de phrases complexes par billet tout au long de l'année scolaire	80
Figure 21. Diversité du vocabulaire utilisé dans les billets tout au long de l'année scolaire.....	82
Figure 22. Utilisation du vocabulaire en contexte dans les billets tout au long de l'année scolaire	84
Figure 23. Caractéristiques à prendre en considération dans le design d'un environnement d'apprentissage selon Bransford, Brown et Cocking (1999)	89
Figure 24. Modèle renouvelé du processus d'écriture selon Hayes (1995)	90
Figure 25. Conceptualisation de l'écriture dans une classe du secondaire utilisant le blogue	91

Table des tableaux

Tableau 1. Stratégies d'écriture retenues pour la présente étude	15
Tableau 2. Liens entre les caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam (2002) et la présente étude.....	18
Tableau 3. Calendrier de collecte de données auprès des enseignants	20
Tableau 4. Calendrier de collecte de données auprès des élèves.....	20
Tableau 5. Description des modalités de collecte de données auprès des enseignants	20
Tableau 6. Description des modalités de collecte de données auprès des élèves	21
Tableau 7. Situations d'écriture extrascolaires, utilité de l'écriture et difficultés qui y sont associées	40
Tableau 8. Comparaison de l'écriture sur papier et à l'ordinateur	42
Tableau 9. Importance de la compétence en écriture pour la réussite	42
Tableau 10. Perception des élèves quant à l'exigence de leur enseignant pour l'écriture	43
Tableau 11. Interventions visant à soutenir la dimension affective de l'écriture	45
Tableau 12. Conceptualisation des stratégies utilisées par les élèves du groupe A (enseignant 1)	57
Tableau 13. Conceptualisation des stratégies utilisées par les élèves du groupe B (enseignant 1)	59
Tableau 14. Conceptualisation des stratégies utilisées par les élèves du groupe C (enseignant 2)	62
Tableau 15. Différences entre les groupes d'élèves - Nombre de billets.....	68
Tableau 16. Différences entre les groupes d'élèves - Nombre de mots	70
Tableau 17. Exemples de billets d'élèves relatant opinions, connaissances et expériences personnelles	72
Tableau 18. Exemples de billets construits à partir de ressources documentaires	72
Tableau 19. Différences entre les groupes d'élèves - Nombre de paragraphes	74
Tableau 20. Différences entre les groupes d'élèves - Nombre total de phrases	78
Tableau 21. Différences entre les groupes d'élèves - Nombre de phrases simples	80
Tableau 22. Différences entre les groupes - Nombre de phrases complexes.....	81
Tableau 23. Différences entre les groupes - Diversité du vocabulaire	83
Tableau 24. Résumé des résultats des indicateurs d'écriture	88

Sommaire exécutif³

Cette étude de cas multiples, qui s'inscrit dans le cadre du Programme de recherche sur l'écriture du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, a été réalisée au cours de l'année scolaire 2011-2012 auprès de cinq groupes d'élèves et trois enseignants du secondaire provenant de régions administratives différentes du Québec. L'objectif général était de documenter la façon dont un blogue est utilisé à des fins de développement de la compétence à écrire en classe de français. Plus spécifiquement, nous avons : 1) décrit le contexte et les caractéristiques des cas retenus; 2) mesuré la motivation, le concept de soi et le rapport à l'écriture des élèves; 3) rendu compte des interventions effectuées par les enseignants en lien avec les stratégies d'écriture; 4) rendu compte des stratégies d'écriture des élèves; 5) analysé les écrits produits sur le blogue par les élèves.

Le dispositif de collecte de données a combiné des questionnaires auprès des élèves, des entrevues auprès des élèves et des enseignants ainsi que des observations des écrits des élèves. Des analyses qualitatives et quantitatives (descriptives et inférentielles) ont été effectuées.

En ce qui a trait à la dimension affective de l'écriture, aucun changement n'a été remarqué au niveau du concept de soi des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire; les élèves ont conservé un concept de soi plutôt élevé. Aucun changement n'a été constaté au niveau du rapport à l'écriture. On retrouve toutefois un fort consensus à propos des éléments suivants dans les réponses des élèves. Leurs principales occasions d'écrire à l'extérieur de l'école se résument à *Facebook*, *Twitter* et le clavardage. En outre, une proportion importante d'élèves a) avoue devoir être en situation d'évaluation sommative pour porter une attention soutenue à la qualité de l'écriture; b) préfère écrire à l'ordinateur plutôt que sur papier; c) dit qu'il est souhaitable d'être bon en français pour réussir à l'école et dans la vie. Par rapport à la motivation à écrire, les filles se sont montrées plus motivées que les garçons, et ce autant en début qu'en fin d'année scolaire.

Les enseignants ont effectué une diversité d'interventions pour soutenir les élèves par rapport à la dimension affective de l'écriture. Ces interventions ont été de quatre principaux types : valorisation des initiatives des élèves; offre de choix de sujets d'écriture; diffusion des productions des élèves; mise en valeur des éléments positifs observés par l'enseignant.

Ensuite, en ce qui a trait à la dimension cognitive de l'écriture, les interventions effectuées par les enseignants à l'égard des stratégies d'écriture ont surtout concerné la planification et la correction des conventions linguistiques. L'identification d'un contenu en utilisant diverses ressources a été l'intervention en lien avec la planification la plus fréquemment rapportée par les enseignants.

Chez les élèves, les trois stratégies de planification suivantes ont été les plus utilisées : déterminer les caractéristiques du destinataire; cerner les intentions, les besoins; déterminer le contenu à partir de diverses ressources. Au niveau de la mise en texte, les élèves ont dit avoir procédé à plusieurs relectures en cours de rédaction. Toutefois, il s'est avéré que l'écriture a été faite

³ Par souci de concision, le sommaire présente qu'une partie des résultats, c'est-à-dire ceux combinant l'ensemble des cas étudiés. Le lecteur est invité à prendre connaissance de l'ensemble du rapport, tout particulièrement pour saisir les distinctions entre les cas ainsi que le détail des stratégies d'écriture utilisées par les élèves et les interventions effectuées par les enseignants.

essentiellement de façon linéaire; le premier jet ayant été le décisif. Au niveau de la révision et de la correction, ce sont surtout des stratégies de correction des conventions linguistiques qui ont été utilisées. Les stratégies d'autoévaluation de la démarche d'écriture ont été peu fréquemment employées. Enfin, parmi les élèves interrogés, ceux davantage en difficulté ont été ceux qui ont utilisé le plus de stratégies inadéquates.

En ce qui a trait aux textes rédigés sur le blogue, la rédaction s'est faite de façon sporadique, particulièrement lors du dernier tiers de l'année scolaire. Globalement, les filles ont écrit davantage que les garçons. Les écrits des élèves ont traité de trois principales thématiques : technologies et médias; histoire et politique; valeurs. Les élèves ont surtout partagé des opinions personnelles. Dans certains cas, le contenu des textes a été étoffé par certaines ressources documentaires. Très peu de commentaires en réaction aux billets des élèves ont été dénombrés.

En outre, la complexité de la structure des billets a diminué lors du dernier tiers de l'année scolaire. Il en a été de même pour la qualité de la structure, la complexité de la structure des phrases ainsi que la diversité du vocabulaire. Pour ce qui est de la qualité du vocabulaire, en tenant compte du contexte d'usage, les mots utilisés se sont avérés presque toujours correctement utilisés. Des corrélations positives ont été remarquées entre les interventions des enseignants et la rédaction de phrases complexes, la diversité du vocabulaire ainsi que la longueur des écrits des élèves.

Le chapitre d'interprétation des résultats présente une conceptualisation globale de la façon dont le blogue a été mis à contribution, à partir de caractéristiques d'un environnement d'apprentissage efficace pour supporter le développement de l'écriture. Il aborde aussi des questions comme le soutien aux élèves, les attributs des outils technologiques privilégiés ainsi que l'incidence du contexte organisationnel qui prévaut au secondaire sur l'utilisation d'un outil comme le blogue à cet ordre d'enseignement.

Globalement, l'étude apporte un éclairage sur la façon dont s'articule l'utilisation d'un blogue en classe de français au secondaire, en portant un regard qui conjugue à la fois processus (stratégies d'écriture) et produit de l'écriture (textes produits).

1. La problématique

Ce premier chapitre situe le contexte de réalisation de l'étude. Pour ce faire, il s'intéresse au développement de la compétence à écrire ainsi qu'aux caractéristiques des environnements d'apprentissage contemporains. La présentation des objectifs vient clore le chapitre.

1.1 Le développement de la compétence à écrire

La lecture et l'écriture sont des compétences essentielles au développement de tout individu et, au même titre que la lecture, l'écriture est au cœur de nombreux apprentissages (Cutley & Graham, 2008; Smets, 2010). Tout comme apprendre à lire, l'apprentissage de l'écriture est exigeant tant au plan linguistique que cognitif. Pour de jeunes scripteurs, produire un texte constitue une tâche complexe qui nécessite, de la part de l'enseignant, la considération de facteurs qui contribueront au développement et au maintien de la motivation (Bruning & Horn, 2000). Parmi ces facteurs, notons, entre autres, l'importance de l'authenticité des tâches proposées et la prise en compte d'un destinataire, des commentaires constructifs formulés sur des éléments précis, la mise à profit des technologies de l'information et de la communication (TIC) et les interventions de l'enseignant (Bruning & Horn, 2000; Graham, 2008; Rief, 2006; Rijlaarsdam, Braaksma, Couzijn, Janssen, Raedts, van Steendam, *et al.*, 2008).

Bruning et Horn (2000) mentionnent que le milieu scolaire constitue, généralement, le principal contexte d'écriture pour les jeunes. La situation est possiblement en changement compte tenu de l'ampleur de l'utilisation des médias sociaux à des fins personnelles (Roy, 2009), cela dit, Routman (2010) constate que bon nombre d'élèves n'apprécient pas l'écriture telle qu'elle est pratiquée à l'école. Cela s'expliquerait par le fait que les enseignants accordent une grande importance au fait de bien écrire, tout particulièrement aux conventions linguistiques, et bien peu au plaisir de le faire. D'où la nécessité d'offrir aux élèves des tâches diversifiées, qui leur permettent d'écrire sur des sujets avec lesquels ils sont familiers et qui les intéressent puisque cela influence positivement leur engagement. En effet, il semble qu'ils s'investissent davantage dans les activités d'écriture lorsqu'ils ont une intention de communiquer, la possibilité d'écrire sur des sujets qui les touchent et lorsque les tâches représentent un certain défi, sans toutefois qu'il soit démesuré (Cutley & Graham, 2008; Rief, 2006; Rijlaarsdam *et al.*, 2008).

C'est dans cette perspective que le « Programme de formation de l'école québécoise » (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 2001) suggère que les élèves s'adressent à des destinataires dans l'intention d'informer, de convaincre, de partager des idées, etc. À ce propos, Pascopella et Richardson (2009) constatent que l'avènement des médias sociaux offre des occasions intéressantes aux jeunes d'écrire à de réels destinataires et qu'il est souhaitable d'adapter les pratiques pédagogiques d'enseignement de l'écriture à ce nouveau contexte. Des pratiques d'écriture centrée sur la communication exigent du scripteur qu'il coordonne son intention d'écriture et le texte produit en regard de celle-ci, en plus d'assurer la gestion des processus et stratégies d'écriture (Rijlaarsdam *et al.*, 2008).

Le processus rédactionnel étant complexe (Barré-De Miniac, 2000), les élèves ont besoin d'être guidés et soutenus dans l'écriture des différents genres de texte puisque cela requiert la mobilisation de connaissances et de stratégies diversifiées. Qui plus est, il leur faut observer le

fait qu'un scripteur hésite, reformule, se questionne, revoit sa planification, etc. de façon itérative (Graham, 2008; Rief, 2006; Routman, 2010). À cet égard, les résultats d'une étude menée par De La Paz et Graham (2002) montrent qu'un enseignant qui explicite des stratégies d'écriture amène les élèves à produire des textes de meilleure qualité. En plus de cet enseignement explicite, les élèves ont besoin d'une rétroaction et de commentaires constructifs qui portent sur des éléments précis de leurs productions afin de devenir des scripteurs de plus en plus compétents (Bruning & Horn, 2000; Rief, 2006; Rijalaarsdam *et al.*, 2008). Cette rétroaction leur permet de constater leurs progrès, mais aussi le travail à poursuivre et bonifier (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports [MELS], 2008).

En outre, un enseignement efficace de l'écriture implique que les élèves soient engagés quotidiennement dans le processus d'écriture, que ce soit au niveau de tâches relatives à la planification, la rédaction, la révision ou la diffusion (Graham, 2008; Rief, 2006; Routman, 2010). Pour le MELS (2008), il importe que l'élève écrive régulièrement des textes de genres et de longueurs variés dans le cadre de l'enseignement du français, mais aussi dans les différents domaines disciplinaires. Il s'agit là de situations propices à la réflexion sur l'écriture. De plus, la pratique libre de l'écriture contribue au développement de la compétence à écrire en ce sens qu'elle permet aux élèves de réinvestir, dans différents contextes d'écriture, les notions enseignées par l'enseignant, qu'il s'agisse de règles de grammaire ou de stratégies, par exemple (Davidson, 2007; MELS, 2008; Rief, 2006).

La diversité des contextes d'écriture et la réalisation d'activités signifiantes constituent une importante source de motivation, en plus de permettre aux élèves de donner un sens à ce qu'ils font et de s'engager dans les tâches qui leur sont proposées. Cela est à même de contribuer au développement d'une conception positive de l'écriture (Bruning & Horn, 2000; Thériault & Nadeau-Tremblay, 2011).

Une telle conception est influencée par celle de l'enseignant et de ses pratiques d'écriture. Ainsi, son enthousiasme à l'égard de l'écriture et ses interventions agissent sur l'idée que se font les élèves de l'écriture (Bruning & Horn, 2000) puisque, comme le mentionne Routman (2010, p.47) : « pour que les élèves prennent plaisir à écrire, il faut d'abord que leur enseignant aime écrire ». Les jeunes ont besoin de sentir que les enseignants apprécient l'écriture, qu'ils écrivent avec de réelles intentions de communiquer et qu'ils se soucient du destinataire à qui ils s'adressent.

Enfin, des auteurs s'entendent pour dire que la mise en place d'un environnement positif et stimulant l'apprentissage de l'écriture est essentiel au développement de la compétence à écrire (Bruning & Horn, 2000; Graham, 2008; Routman, 2010). Pour eux, cela signifie, notamment, que les élèves sont engagés quotidiennement dans des pratiques d'écriture, que les situations proposées sont les plus authentiques possibles et permettent la rédaction de différents genre de texte, qu'ils sont encouragés à écrire par des enseignants qui apprécient l'écriture et que leurs tentatives sont reçues positivement et de façon constructive.

1.2 Le design d'un environnement d'apprentissage contemporain

Les éléments qui viennent d'être présentés suggèrent que l'apprentissage de l'écriture s'orchestre à partir d'une gamme de facteurs relatifs à l'individu, mais aussi à la nature contextuelle et

sociale qui est inhérente à cet acte. En d'autres mots, on aspire à un apprentissage de l'écriture qui ne se limite pas qu'à une seule utilisation scolaire et qui puisse plutôt nourrir la réussite à plus long terme, de sorte ainsi à traduire la dimension cruciale qui lui est reconnue pour le développement. Dans cette perspective, l'appropriation de l'écriture gagne à ne pas être effectuée en vase clos, de façon artificielle, à travers des tâches qui traduisent peu son sens et sa pertinence réels.

À cet égard, des travaux en sciences cognitives appliquées, plus précisément dans le champ des sciences de l'apprentissage (*learning sciences*) (Bransford, Brown & Cocking, 1999; Khine & Saleh, 2010; Sawyer, 2005), mettent de l'avant des caractéristiques que les éducateurs – qu'ils enseignent l'écriture ou d'autres savoirs – devraient prendre en considération dans le design d'un environnement d'apprentissage, c'est-à-dire une situation éducative, dans un lieu donné (Schwab, 1973), qui supporte les apprenants en vue d'engendrer des apprentissages durables et en profondeur. Le terme « environnement » rend compte d'une organisation logique et holistique des actions et interactions, un peu à l'instar du concept d'écologie, qui sont mises en place pour soutenir des apprentissages. Bransford, Brown et Cocking (1999) identifient quatre principes qui devraient guider l'organisation d'un environnement d'apprentissage contemporain : la centration sur l'élève, sur les connaissances, sur l'évaluation et sur la collectivité.

Le principe de centration sur l'élève réfère à l'attention accordée aux connaissances, aux compétences, aux attitudes et aux croyances des apprenants. Il s'agit de reconnaître l'importance d'exploiter les connaissances conceptuelles et culturelles que possèdent les élèves dans l'enseignement. Le principe de centration sur les connaissances a trait au besoin d'aider les élèves à acquérir des connaissances approfondies grâce à un apprentissage qui cible la compréhension et le transfert des connaissances. Quant au principe de centration sur l'évaluation, il fait référence aux possibilités de rétroaction et de révision offertes aux élèves qui leur permettent d'ajuster leurs connaissances, mais aussi de savoir si elles sont conformes à celles attendues et définies à travers les objectifs d'apprentissage. Enfin, le principe de centration sur la collectivité concerne la dimension sociale de l'apprentissage. Ce principe désigne plusieurs aspects de la collectivité et réfère à la mesure dans laquelle les élèves se sentent liés à la salle de classe et à l'école, mais aussi à la collectivité plus large, c'est-à-dire le milieu familial, divers regroupements, les entreprises, le pays, voire le reste du monde.

Non seulement l'essor des TIC contribue-t-il à un accès facilité à l'information (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010), mais aussi au renouvellement des environnements d'apprentissage. Certaines de leurs affordances (Allaire, 2006; Gaver, 1991; Gibson, 1979) peuvent canaliser, voire amplifier la mise en œuvre des principes pédagogiques contemporains tels que ceux précédemment évoqués (voir notamment Laferrière, 2000, 2004), contribuant par le fait même à un passage progressif à des environnements d'apprentissage en ligne, voire hybrides, c'est-à-dire qui combinent à la fois des interactions en face à face et en ligne. Ces environnements hybrides sont de plus en plus considérés pour leur potentiel motivationnel et d'enrichissement de l'expérience d'apprentissage et d'enseignement (Laferrière, Allaire, Breuleux, Hamel, Turcotte, Gaudreault-Perron, *et al.*, 2009). Aussi, une métaanalyse révèle qu'ils sont plus avantageux sur le plan des résultats d'apprentissage que les environnements strictement en face à face ou en ligne (Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2009).

1.3 Les objectifs de la recherche

Dans leur étude, Means et ses collègues (2009) font remarquer que les différences constatées ne doivent pas être attribués aux médias et outils en tant que tels, mais plutôt à la façon dont les environnements s'articulent globalement, ce qui inclut aussi notamment des éléments tels les contenus abordés, les formules pédagogiques, les interactions privilégiées, le temps d'apprentissage effectif, etc.

En dépit de cela, les outils technologiques font partie des préoccupations des acteurs du milieu scolaire et occupent une place de plus en plus importante dans le développement de la compétence à écrire (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006), en particulier lorsqu'ils sont combinés à des pratiques efficaces (Hattie, 2009). De façon plus spécifique, l'engouement pour les nouveaux médias sociaux, dont le blogue fait partie, soulève des questionnements quant à la place qu'ils pourraient occuper, entre autres dans le domaine des langues, considérant que ces outils sont largement axés sur l'écriture.

Si les environnements d'apprentissage intégrant le blogue apparaissent favorables à la motivation des élèves, une recension des écrits a mis en lumière que peu d'études ont porté une attention au processus rédactionnel ainsi qu'au contenu et à la qualité des écrits générés à partir d'un tel outil (Allaire, Thériault & Lalancette, 2010). Ce constat ouvre la voie à l'exploration d'aspects plus spécifiques du développement de la compétence à écrire, d'autant que les élèves se prêtent volontiers à la rédaction de textes à partir de ce média et que le blogue présente un potentiel pédagogique pertinent aux yeux de pédagogues (Downes, 2006 ; Ward, 2004).

C'est donc avec l'intention de documenter ce qui se déroule dans des classes où le blogue est utilisé à des fins de développement de la compétence à écrire chez des élèves du secondaire que cette étude a été menée. Plus spécifiquement, les objectifs suivants ont été poursuivis :

- Décrire le contexte et les caractéristiques des cas retenus.
- Mesurer la motivation, le concept de soi et le rapport à l'écriture des élèves.
- Rendre compte des interventions effectuées par les enseignants en lien avec les stratégies d'écriture.
- Rendre compte des stratégies d'écriture des élèves.
- Analyser les écrits produits sur le blogue par les élèves.

Nous présentons maintenant les éléments du cadre théorique de la recherche.

2. Le cadre conceptuel

Le deuxième chapitre précise les principaux concepts nécessaires à l'opérationnalisation de l'étude. Plus spécifiquement, il s'articule à partir des dimensions affective et cognitive de l'écriture.

2.1 Les dimensions affective et cognitive de l'écriture

L'écriture est une activité complexe (Barré-De Miniac, 2000) et dont la production implique à la fois des aspects affectifs et cognitifs. Tandis que les premiers réfèrent à la motivation, à l'engagement, à l'intérêt, au concept de soi, au rapport à l'écriture, etc., les seconds s'attardent aux processus, aux stratégies et aux connaissances.

2.1.1 La dimension affective

2.1.1.1 Motivation, concept de soi et rapport à l'écrit

Pour documenter la motivation et le concept de soi, nous avons travaillé à partir de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2002) qui postule que tout être humain possède une tendance innée à l'actualisation de soi. Cette tendance, qui est alimentée par l'environnement, repose sur la capacité à combler trois besoins fondamentaux : la compétence, l'appartenance sociale et l'autonomie. Plus ces besoins sont comblés, plus un individu possède une motivation dite autodéterminée, c'est-à-dire qu'il perçoit que ses comportements sont le fruit de ses propres décisions, de sa volonté, et donc qu'il s'actualise comme personne. Des conséquences positives découlent d'une motivation autodéterminée élevée, notamment une image positive de soi (concept de soi), une persévérance accrue et une performance supérieure dans une activité donnée (Guay, Ratelle & Chanele, 2008; Litalien & Guay, 2010; Simoneau, Bergeron, Brochu & Landry, 2004). L'« Échelle de motivation en éducation », qui découle entre autres de travaux de Robert Vallerand sur l'autodétermination (voir notamment Vallerand, 1997), identifie six types de motivation. Ces types se situent sur un continuum allant des comportements autodéterminés qui émanent de l'individu à ceux qui sont contrôlés par un processus extérieur à lui (Figure 1). Bien que l'« Échelle » originale permette de mesurer la motivation en mathématique, lecture et écriture, seule cette dernière a été considérée pour la présente étude.

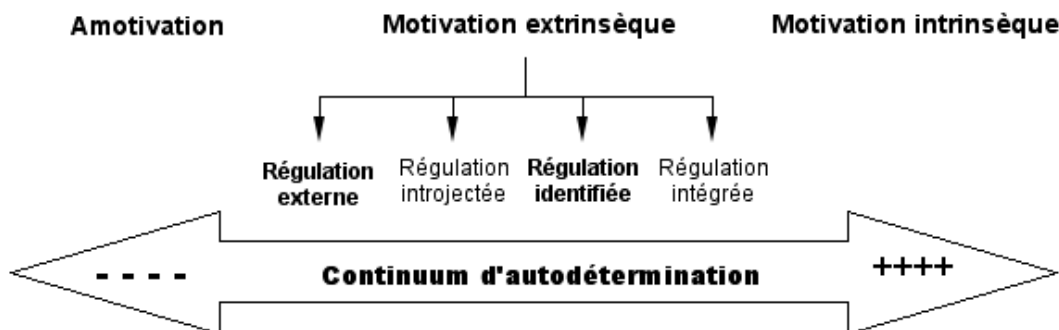


Figure 1. Continuum d'autodétermination et types de motivation

Voici une description de chaque type de motivation.

- **Motivation intrinsèque** : Ce type de motivation prend sa source dans les intérêts et désirs de l'élève et non dans des sources externes à lui. Il s'agit du niveau d'autodétermination le plus élevé.
- **Motivation extrinsèque par régulation intégrée** : Ce type de motivation régule le comportement de l'élève d'une manière qui s'intègre bien avec les autres aspects de sa personnalité. Il s'en dégage une cohérence positive pour l'actualisation du plan individuel de réussite.
- **Motivation extrinsèque par régulation identifiée** : Ce type de motivation réfère aux comportements qui sont exécutés parce que l'élève juge que les conséquences qu'il en retirera à plus long terme, pour son bien-être, son développement, sont importantes pour lui.
- **Motivation extrinsèque par régulation introjectée** : Ce type de motivation provient de pressions externes que l'élève a intériorisées (par exemple, un sentiment de culpabilité) et qui le poussent à agir.
- **Motivation extrinsèque par régulation externe** : Ce type de motivation exerce une régulation du comportement de l'élève par des moyens externes comme des récompenses ou des contraintes.
- **Amotivation** : Il s'agit de l'absence apparente de motivation chez l'élève.

En ce qui a trait au rapport à l'écrit, ce concept a été forgé par Barré-De Miniac (2000, 2002). Chartrand et Prince (2009) le définissent comme « la disposition d'un sujet pour un objet social, l'écrit, historiquement construit, et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle » (p. 320). Il s'agit essentiellement d'une relation de sens entre un sujet et l'écrit, qui considère à la fois la lecture et l'écriture. Pour les auteures précitées, cette relation implique quatre dimensions : affective, axiologique, idéelle et praxéologique.

« La dimension affective concerne la sphère de l'affectivité : les sentiments et les émotions, voire les passions, entourant l'écrit. Elle se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques (dans différents contextes) et porte à ses produits (les genres de textes). La dimension axiologique concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas des élèves, pour réussir à l'école en général comme dans chaque discipline. La dimension idéelle renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général et, en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire. Enfin, la dimension praxéologique a trait aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité métaprocédurale, et plus largement cognitive, dont ils peuvent rendre compte » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321).

Pour documenter le rapport à l'écrit, nous nous appuyons sur les travaux et un instrument de l'équipe « Scriptura » dirigée par Suzanne Chartrand, professeure en didactique du français à l'Université Laval.

2.1.2 La dimension cognitive

2.1.2.1 Processus rédactionnel et stratégies d'écriture

Les modèles cognitivistes de la production de textes suggèrent de considérer trois éléments, soit la structure des connaissances (générale, linguistique et de la tâche) du scripteur, les processus d'écriture mis en branle et la situation même d'écriture (intention, destinataire, genre de texte, etc.) (Deschênes, 1995). Pour expliquer ce qui est mis de l'avant par les élèves, nous avons retenu le modèle du processus rédactionnel de Hayes & Flower (1980) puisqu'il est le plus connu (Garcia-Debanc & Fayol, 2002). Selon ce modèle, la production de texte implique trois grands processus, à savoir la planification, la rédaction et la révision. Ce modèle ayant été repris et opérationnalisé dans de nombreux ouvrages professionnels, Thériault et Nadeau-Tremblay (2011) s'en sont inspirées pour rappeler brièvement qu'au moment de la planification, le scripteur détermine son intention d'écriture et le destinataire. Des idées sont évoquées en lien avec un contenu possible et l'ébauche d'un premier plan du texte est élaboré. Lors de la rédaction, le scripteur formule des phrases en ayant recours à un vocabulaire précis et approprié. Il structure son texte de façon logique, cohérente, articulée, selon le plan élaboré, tout en prenant soin d'y apporter les modifications nécessaires en cours de rédaction. Il garde en mémoire son intention d'écriture et le destinataire. La révision, quant à elle, s'effectue en deux temps : l'amélioration des idées et la vérification des conventions linguistiques.

Il s'agit d'un modèle itératif, ce qui signifie que les trois principaux processus ne s'inscrivent pas dans une démarche linéaire et qu'ils sont sollicités en fonction des exigences de la tâche. Ces processus se déclinent en plusieurs stratégies dans le « Programme de formation de l'école québécoise » (MEQ, 2003). Nous nous en sommes inspirés pour identifier une gamme de stratégies de planification, de mise en texte ainsi que de révision, de correction et d'évaluation de la démarche d'écriture. Le Tableau 1 rapporte les stratégies retenues.

Tableau 1. Stratégies d'écriture retenues pour la présente étude

Processus d'écriture	No ⁴	Stratégies d'écriture
Planification	1	Cerner ses intentions et ses besoins
	2	Déterminer les caractéristiques à privilégier chez son destinataire
	3	Tenir compte des conditions de réalisation de la tâche ou du projet ainsi que de ses caractéristiques de scripteur
	4	Choisir le point de vue
	5	Déterminer le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources
	6	Anticiper le genre de texte
	7	Se référer à des textes dans lesquels on a observé des façons intéressantes de décrire, de justifier, de raconter ou d'écrire
	8	Se représenter le sujet et choisir les éléments appropriés
	9	Sélectionner des éléments
	10	Ordonner les éléments choisis et se donner un principe d'organisation
	11	Prévoir d'introduire, de conclure, de marquer ou de faire progresser ses propos
Mise en texte	12	Faire un brouillon
	13	Utiliser, si possible, un traitement de texte

⁴ Le numéro des stratégies sera utilisé dans le chapitre de présentation des résultats pour alléger la mise en page de certains graphiques.

	14	Se relire régulièrement au cours de la rédaction
	15	Établir des liens
	16	Privilégier un mode d'organisation
	17	Utiliser une syntaxe et un vocabulaire appropriés au point de vue à développer et qui respecte la variété de langue standard
	18	Assurer la cohérence du texte
	19	Utiliser des paragraphes
	20	Au besoin, donner au texte un titre explicite ou évocateur et insérer des intertitres
Révision, correction, autoévaluation de la démarche⁵	21	Relire son texte en le considérant sous des angles différents
	22	Lire des textes produits par ses pairs
	23	Soumettre son texte à la critique
	24	Reconsidérer la pertinence
	25	Reconsidérer l'ordre et la progression des éléments retenus de même que la justesse des substituts
	26	Reconsidérer le point de vue, le maintien du point de vue et, s'il y a lieu, justifier les changements
	27	Améliorer son texte
	28	Dans le cas d'éléments transposés de l'oral à l'écrit ou d'un genre de texte à un autre, vérifier si la rédaction respecte les exigences linguistiques de transposition
	29	Vérifier si le vocabulaire et la variété de langue sont adaptés
	30	Vérifier si les structures des phrases et la ponctuation sont appropriées
	31	Vérifier l'application des règles de l'orthographe grammaticale et le respect des contraintes de l'orthographe d'usage
	32	Corriger son texte
	33	Rédiger une version finale qui intègre les éléments révisés, améliorés et corrigés
	34	Expliciter sa démarche et les stratégies utilisées
	35	Évaluer dans quelle mesure ses stratégies d'écriture ont facilité l'élaboration de son texte
	36	Cerner ses points forts et ses difficultés
	37	Noter ses progrès et les points à améliorer
	38	Évaluer dans quelle mesure les défis fixés ont été relevés et reconnaître ce qui peut être fait avec de l'aide et ce qui peut l'être de manière autonome
	39	Dégager ce que la rédaction de son texte a permis d'ajouter à ses connaissances
	40	Dégager sa capacité d'adaptation à des situations variées d'écriture

Il importe de rappeler que la réalisation d'une tâche d'écriture n'implique pas la mobilisation de toutes ces stratégies puisque, comme le mentionne Barré-De Miniac (2000), la variété des contextes d'écriture amène les élèves à faire appel à différents types de savoirs et de stratégies qui varient selon la tâche à réaliser. D'ailleurs, le MEQ (2001) précise que la diversité des styles d'apprentissage fait en sorte que les élèves doivent apprendre à sélectionner les stratégies qui leur permettent de bien mener à terme une tâche donnée. C'est ainsi que les élèves deviennent plus habiles à personnaliser leur démarche d'écriture, tant au niveau des sources d'inspiration et des sujets qu'ils choisissent d'aborder que de l'organisation de leur texte ou des modalités de révision.

⁵ Nous avons choisi de regrouper ces trois éléments puisqu'ils concernent tous la bonification de l'écriture ou, plus largement de l'acte d'écrire, à un niveau ou un autre.

2.1.2.2 Éléments d'écriture

Dans l'intention de porter un regard plus fin sur la mise en texte des billets rédigés par les élèves, nous avons considéré les éléments d'écriture de Spandel (2003) puisque, selon le *Northwest Regional Educational Laboratory (NREL)* (Jamison Rog, 2009), ils font partie d'une écriture efficace. Ces éléments permettent de porter un regard sur le produit de l'écriture de façon spécifique. Ainsi, il est envisagé que les écrits des élèves soient analysés en s'inspirant des six éléments suivants : 1) les idées, 2) la structure du texte, 3) le choix des mots 4), la fluidité des phrases, 5) le style et 6) les conventions linguistiques. Ces éléments sont brièvement décrits dans les quelques lignes qui suivent.

Les idées

Les idées font référence à l'exploitation de l'idée principale et des idées secondaires. En somme, elles constituent le fil conducteur du texte, son essence.

La structure

La structure du texte renvoie à l'organisation logique des idées. Il s'agit de la manière dont le scripteur organise ou ordonne les idées pour faire du texte un tout cohérent.

Le choix des mots

Le choix des mots consiste à utiliser un vocabulaire précis et efficace. Le scripteur favorisera l'emploi de mots clairs et évocateurs.

La fluidité des phrases

La fluidité constitue le rythme du texte, la manière dont il se lit. L'enchaînement de différents types de phrases (affirmative, exclamative, interrogative, etc.), la longueur de celles-ci (phrases simples et complexes) ainsi que le recours aux mots de transition créera ce rythme de lecture.

Le style⁶

Le style reflète la personnalité du scripteur et celui-ci se révèle à travers la combinaison de l'ensemble des éléments d'écriture.

Les conventions linguistiques

Les conventions linguistiques sont associées à l'orthographe d'usage et grammatical, l'emploi de la lettre majuscule, la ponctuation, etc. Elles contribuent à clarifier les idées.

Les processus rédactionnels, les stratégies et les six éléments d'écriture fournissent un cadre permettant de mieux comprendre la complexité ce qui est mis de l'avant par des élèves lors de la rédaction de billets et d'orienter le regard porté sur leur contenu.

Le prochain chapitre expose la méthodologie de la recherche.

⁶ Cet élément ne sera pas considéré en raison de sa grande dimension subjective.

3. La méthodologie

Ce chapitre explicite la démarche de recherche mise de l'avant pour atteindre les objectifs ciblés dans le cadre de cette étude. Nous débutons par la présentation du type de recherche retenu, soit l'étude de cas multiples, ainsi que sa pertinence dans le présent contexte. Le choix et la présentation des cas retenus suivent, de même que la façon dont les données ont été collectées et analysées.

3.1 L'étude de cas multiples

L'étude de cas, qui « consiste à étudier une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle » (Roy, 2003, p.160), a été privilégiée puisqu'elle permet de porter une attention particulière à une problématique encore peu étudiée, en l'occurrence l'utilisation du blogue au profit du développement de la compétence à écrire chez des élèves du secondaire. Les cas étudiés étant limités et choisis en fonction de caractéristiques particulières, cette approche nous est donc apparue tout indiquée pour explorer ce phénomène.

Cette approche méthodologique peut être abordée selon différentes perspectives allant du pôle interprétatif pour Merriam (1998) au pôle positiviste pour Yin (1994). Quant à Stake (1995, 2000), sa perspective mixte le situe à mi-chemin entre les deux. Sur le plan épistémologique, la perspective interprétative de Merriam (1998) nous semblait davantage en adéquation avec les objectifs poursuivis puisqu'elle se distingue par sa nature particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Selon cette auteure, l'étude de cas est particulariste parce qu'elle s'intéresse à une situation, un événement, un programme ou un phénomène spécifique. Elle est descriptive par son produit final qui constitue une riche description du phénomène étudié. Par sa dimension heuristique, l'étude de cas peut conduire à une compréhension nouvelle d'un phénomène ou confirmer ce qui est déjà connu. Finalement, elle est inductive parce qu'elle vise l'exploration d'un phénomène plutôt que la vérification d'hypothèses préétablies.

Le Tableau 2 montre les liens entre les caractéristiques attribuées à l'étude de cas par Merriam (2002) et celles de cette recherche.

Tableau 2. Liens entre les caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam (2002) et la présente étude

Caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam (2002)	Caractéristiques de cette étude de cas
Particulariste	La mise à profit du blogue pour le développement de la compétence à écrire chez des élèves du secondaire constitue un objet de recherche encore peu étudié.
Descriptive	Les résultats proposent une description riche et détaillée de différents contextes d'utilisation du blogue dans cinq groupes d'élèves sous la responsabilité de trois enseignants de français au secondaire.
Heuristique	L'exploration, le questionnement ainsi que les échanges avec les enseignants et les élèves mènent à une connaissance plus approfondie du phénomène.
Inductive	En analysant les deux cas à partir des concepts exposés dans le cadre conceptuel, des liens de ressemblances et de différences ont été dégagés, ce

qui favorise la généralisation, aux seuls cas étudiés, de certains aspects plutôt que la vérification d'hypothèses préétablies.

En outre, à la suggestion de Stake (2000), nous précisons dès maintenant que le lecteur ne devra pas s'étonner de retrouver, en complément aux données qualitatives, d'autres de nature quantitative. Nous demeurons toutefois dans une posture interprétative et ne cherchons pas à vérifier d'hypothèses préétablies. Nous envisageons que de telles données quantitatives permettront de dégager des tendances et *patterns* qui, tel que suggéré par Stake, peuvent aiguiller le regard interprétatif posé sur les cas étudiés.

Le nombre restreint de cas favorise une étude approfondie par le recours à une diversité d'outils (Roy, 2003) tels que des questionnaires aux élèves, des entretiens semi-dirigés avec les enseignants, des échanges avec les élèves, des analyses de contenu des écrits, etc. Cela contribue à la validité et à la fiabilité des résultats. Il s'agit de caractéristiques qui sont essentielles à la rigueur de l'étude de cas (Gagnon, 2005). Enfin, l'étude du cas des enseignants et des groupes retenus permet de considérer la particularité des contextes de chacun, tout en favorisant la mise en lumière de ressemblances et de différences par une analyse comparative qui mène à des conclusions générales, mais toutefois limitées à ces cas.

3.2 Le choix des cas⁷

Les participants-enseignants à cette étude de cas ont été recommandés par un conseiller pédagogique dans l'intégration pédagogique des TIC au niveau du domaine des langues. Deux principaux critères ont guidé la sélection des cas, lesquels ont découlé de constats effectués dans une synthèse critique des connaissances (Allaire, Thériault & Lalancette, 2010). D'une part, les enseignants devaient manifester une intention explicite d'utiliser le blogue à des fins de développement de la compétence à écrire (dimension affective et/ou cognitive). D'autre part, cette intégration devait s'échelonner sur la totalité de l'année scolaire. La confirmation du respect de ces critères, ainsi que de l'intérêt à participer au projet de recherche, a été effectuée par l'équipe de recherche lors d'une rencontre qui s'est déroulée en visioconférence. Ainsi, trois enseignants (E1, E2 et E3) provenant de trois commissions scolaires différentes ont pris part à l'étude. Puisqu'il s'agit d'enseignants du secondaire, la participation de plus d'un groupe d'élèves a pu être convoquée pour deux d'entre eux. Ainsi, deux groupes (groupes A et B) sous la responsabilité de l'enseignant 1 ont participé au projet de recherche, alors qu'il y en a eu un (groupe C) pour l'enseignant 2 ainsi que deux (groupes D et E) pour l'enseignant 3. De plus amples détails seront fournis sur chacun de ces enseignants et groupes dans la section portant sur la présentation des cas (p. 25). Le choix de faire d'un cas le regroupement d'un enseignant et de son ou de ses groupes d'élèves se justifie par le fait que nous désirons étudier l'écriture à l'aide du blogue à travers la relation qui peut s'établir entre, d'une part, ce qui est proposé et mis en œuvre par l'enseignant ainsi que, d'autre part, ce qui est effectué par les élèves. Tel que prévu dans les objectifs de l'étude, nous nous intéressons à ces deux acteurs de façon concomitante.

⁷ Préalablement au recrutement des participants, l'équipe de recherche a respecté les procédures du Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC. La certification obtenue pour ce projet porte le numéro 602.131.04.

3.3 La collecte de données

Pour atteindre les cinq objectifs de recherche, une collecte de données s'échelonnant sur l'ensemble de l'année scolaire 2011-2012 a été effectuée auprès des enseignants et des élèves des classes du secondaire participantes. Le calendrier des modalités de collecte de données auprès des enseignants est présenté au Tableau 3.

Tableau 3. Calendrier de collecte de données auprès des enseignants

Modalités de collecte	Sep	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mar	Avr	Mai	Juin
Entrevue semi-dirigée sur le profil d'enseignant		E1-2-3								
Entrevue semi-dirigée pour compléter le profil d'enseignant			E3							
Entrevues semi-dirigées sur les interventions en lien avec les stratégies d'écriture			E1-2	E2	E1-2	E1-2	E2-3	E3	E3	E3
Entrevue semi-dirigée sur le bilan final de l'utilisation du blogue										E1-2-3

Le calendrier des modalités de collecte de données auprès des élèves est représenté au Tableau 4.

Tableau 4. Calendrier de collecte de données auprès des élèves

Modalités de collecte	Sep	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mar	Avr	Mai	Juin
Questionnaires (papier) sur la motivation et le concept de soi en écriture		Gr A à E							Gr A à E	
Questionnaires (papier) sur le rapport à l'écrit		Gr A à E							Gr A à E	
Observations des billets rédigés sur le blogue	Groupes A à E									
Observations des commentaires rédigés sur le blogue	Groupes A à E									
Entrevues semi-dirigées sur l'utilisation des stratégies d'écriture			Gr B-C	Gr A-C	Gr B-C	Gr A à C	Gr C		Gr B	

Le Tableau 5 présente le détail de chaque modalité de collecte de données auprès des enseignants.

Tableau 5. Description des modalités de collecte de données auprès des enseignants

Modalités de collecte	Description
Entrevue semi-dirigée sur le profil d'enseignant	<p>Cette entrevue avait pour objectif de connaître le contexte et le profil des participants enseignants en regard des dimensions suivantes : données sociodémographiques, caractéristiques du groupe-classe, principaux modes de fonctionnement de la classe, représentations sociales de l'enseignement, conception de l'écriture, place des TIC sur le plan personnel et professionnel.</p> <p>La durée de l'entrevue initiale a été d'environ une heure et demie. Un</p>

	enregistrement audio a été effectué.
Entrevue semi-dirigée pour compléter le profil d'enseignant	Des précisions au profil d'enseignant ont été demandées, à titre de compléments d'information à ce qui avait été collecté lors de la première entrevue.
Entrevues semi-dirigées sur les interventions en lien avec les stratégies d'écriture	<p>Ces entrevues, qui duraient chacune entre 45 et 60 minutes, visaient à documenter les interventions effectuées par les enseignants afin de soutenir les élèves dans le développement de la compétence à écrire⁸. Ces interventions pouvaient concerner autant la dimension cognitive (stratégies et éléments d'écriture) (MEQ, 2003; Spandel, 2003) qu'affective de l'écriture. En outre, elles pouvaient s'adresser à un élève, à une équipe ou au groupe, et être en lien ou non avec l'utilisation du blogue. En effet, une des intentions était d'obtenir un portrait d'ensemble de ce qui était effectué par rapport aux stratégies d'écriture afin d'identifier la place du blogue à travers les autres activités d'écriture de la classe.</p> <p>Les entrevues ont été effectuées à partir d'un canevas conçu selon les trois principaux processus de la démarche d'écriture (planification, rédaction ainsi que révision, correction et autoévaluation de la démarche) et des stratégies qui y sont associées (Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1995; MEQ, 2003). Les entrevues ont été enregistrées en format audio.</p>
Entrevue semi-dirigée sur le bilan final de l'utilisation du blogue	<p>Cette entrevue avait pour objectif de connaître l'appréciation générale de l'utilisation qui avait été faite du blogue pendant l'année scolaire. Plus spécifiquement, la rencontre a cherché à documenter les éléments suivants : satisfaction personnelle, avantages et inconvénients de l'utilisation du blogue, style d'écriture et motivation des élèves, progression en écriture des élèves en regard des éléments et des stratégies d'écriture (MEQ, 2003; Spandel, 2003).</p> <p>La durée de cette entrevue a été d'environ une heure. Un enregistrement audio a été effectué.</p>

Le Tableau 6 présente le détail de chaque modalité de collecte de données auprès des élèves.

Tableau 6. Description des modalités de collecte de données auprès des élèves

Modalités de collecte	Description
Questionnaires (papier) sur la motivation et le concept de soi en écriture	<p>Ces questionnaires visaient à mesurer la motivation à écrire des élèves au début et à la fin de leur utilisation du blogue. L'instrument utilisé a été l'« Échelle de motivation en éducation », issue des travaux de Robert Vallerand.</p> <p>L'utilisation de l'« Échelle » s'est concentrée sur le concept de soi et les trois sous-échelles de motivation suivantes : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque par régulation identifiée et motivation extrinsèque par régulation externe. Nous n'avons pas tenu compte de la motivation extrinsèque par régulation intégrée en raison de sa proximité avec la motivation intrinsèque, ni la motivation extrinsèque par régulation introjectée en raison de sa proximité avec la motivation extrinsèque par régulation externe.</p> <p>Le temps de passation de ce questionnaire a été d'environ 30 minutes.</p>
Questionnaires (papier) sur le rapport à l'écrit	<p>Ces questionnaires visaient à déterminer le rapport à l'écrit des élèves. L'instrument utilisé a été élaboré par l'équipe « Scriptura » dirigé par Suzanne Chartrand, professeure à l'Université Laval.</p> <p>L'utilisation s'est concentrée sur les questions ciblant l'écriture. Nous parlerons</p>

⁸ Initialement, chaque enseignant devait être rencontré mensuellement. Toutefois, en raison de différentes contraintes, cela n'a pu être possible.

	<p>donc de rapport à l'écriture plutôt que de rapport à l'écrit; cette dernière expression étant aussi inclusive de la lecture. Les questions relatives à l'écriture concernaient principalement les éléments opérationnels suivants, qui découlent des quatre dimensions présentées au chapitre 2 : fréquence d'écriture à l'école, facilité de l'écriture papier par rapport à l'écriture à l'écran, importance de l'écriture pour la réussite, utilité de l'écriture, difficultés en écriture.</p> <p>Le temps de passation de ce questionnaire a été d'environ 30 minutes.</p>
Observations des billets rédigés sur le blogue	<p>Le contenu des billets rédigés sur le blogue des élèves a servi à documenter le produit de l'écriture des élèves. Comme le blogue est accessible publiquement, il est possible d'en consulter les écrits en tout temps.</p> <p>Une diversité d'indicateurs de rédaction du blogue ont été documentés : a) fréquence d'écriture, b) présence de paragraphes, c) pertinence du découpage des paragraphes, d) présence de phrases simples et complexes, e) longueur des écrits, f) richesse du vocabulaire, g) thématiques abordées, h) bon emploi du lexique selon le contexte d'utilisation, i) présence d'anglicismes, d'expressions familières, vulgaires ou provenant du langage oral ou de style clavardage.</p> <p>Initialement, il était aussi question de documenter le respect des conventions linguistiques (orthographe, syntaxe, grammaire, ponctuation). Toutefois, en cours d'année scolaire, il a été constaté que les enseignants participants pouvaient corriger les erreurs restantes avant la publication des écrits des élèves. Nous avons donc abandonné ce volet de l'analyse par souci de représentativité des résultats.</p> <p>Tous les billets rédigés du 1^{er} septembre au 24 juin ont été considérés à des fins d'analyse, à l'exception de ceux qui ont été identifiés plagiés⁹. Il a été considéré que ces écrits ne contribuaient pas au développement de la compétence à écrire. Plus d'informations seront fournies à cet égard au chapitre de présentation des résultats.</p>
Observations des commentaires rédigés sur le blogue	<p>Initialement, les commentaires laissés aux billets rédigés du 1^{er} septembre au 24 juin devaient être analysés, dans l'optique de documenter les types d'interactions pouvant découler de l'utilisation du blogue. Or, compte tenu du très faible nombre de commentaires observés, cette analyse n'a pas été effectuée.</p>
Entrevues semi-dirigées sur l'utilisation des stratégies d'écriture	<p>Ces entrevues, qui duraient chacune entre 10 et 15 minutes par élève, visaient à documenter les stratégies d'écriture (MEQ, 2003) utilisées dans le cadre d'une écriture avec le blogue. L'intention initiale était de rencontrer mensuellement des élèves différents provenant de chacun des cinq groupes, afin de saisir une diversité de stratégies. En raison de différentes contraintes, cette périodicité n'a pas pu être respectée. En outre, aucune entrevue n'a pu être effectuée auprès d'élèves de l'enseignant 3 (groupes D et E).</p> <p>Toutes les entrevues se sont déroulées de la façon suivante. À partir d'un billet récent et qui était choisi par l'équipe de recherche, les élèves étaient questionnés à partir d'un canevas qui les amenait à énoncer les stratégies utilisées en regard de chacun des trois processus d'écriture (Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1995). Il s'agissait donc d'entrevues qui ont eu lieu à la suite de la rédaction de billets sur le blogue.</p>

⁹ Lors de la lecture des billets, lorsque l'équipe de recherche avait l'impression que la syntaxe et la qualité orthographique étaient particulièrement de qualité pour des élèves du secondaire, le contenu était vérifié dans Google.

En ce qui a trait à la consignation des données, les données des questionnaires papier ont d'abord été saisies dans *Microsoft Excel* puis exportées en format utilisable avec le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Pour ce qui est des enregistrements audio, les idées principales ont été extraites et retranscrites dans *Microsoft Word*.

3.4 La posture de l'équipe de recherche

À l'instar de ce qui est habituellement privilégié pour la conduite d'une étude de cas (Creswell, 2007), la posture adoptée par l'équipe de recherche dans le cadre de cette étude en a été une essentiellement d'observation. Ainsi, les membres de l'équipe ne sont pas intervenus de façon explicite en vue, par exemple, d'orienter ou de modifier les interventions des enseignants d'une manière donnée.

3.5 L'analyse des données

Par souci de clarté et d'économie d'espace, ainsi que pour éviter les redondances, nous présentons ici les types généraux d'analyses qui ont été effectuées dans le cadre de la recherche. De plus amples détails seront présentés, en contexte de chaque élément de résultat, au prochain chapitre.

Les analyses effectuées sont de quatre principaux types. Premièrement, des analyses qualitatives ont été effectuées à partir de grilles prédéterminées élaborées en fonction des éléments du cadre conceptuel. Ce fut le cas par exemple pour identifier les stratégies d'écriture utilisées par les élèves ainsi que les interventions effectuées par les enseignants à cet égard. Les stratégies identifiées par le MEQ (2003), regroupées selon les trois processus de la démarche d'écriture (Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1995), ont été mises à contribution. L'unité d'analyse privilégiée a été l'idée (Krippendorff, 2003). Ensuite, d'autres analyses qualitatives, dites émergentes, ont été menées. Ce fut le cas pour identifier, en partie à tout le moins, les thématiques d'écriture des élèves. En partie puisque nous avons considéré, tout en cherchant à la bonifier, la typologie construite lors de l'analyse des cas du primaire (Allaire, Thériault, Gagnon & Lalancette, 2011). Troisièmement, des analyses quantitatives descriptives (somme, moyenne arithmétique, écart type) ont été conduites. Ce fut le cas par exemple pour dénombrer le nombre total de billets écrits par élève, par groupe, etc. Le logiciel *Microsoft Excel* a été utilisé à cette fin, la plupart du temps. Enfin, des analyses quantitatives inférentielles ont été menées à partir de *SPSS*. Bien que la présente étude s'inscrive dans un paradigme interprétatif, la combinaison de données qualitatives et quantitatives est encouragée par plusieurs auteurs, notamment pour leur complémentarité (Behrens & Smith, 1996; Caracelli & Greene, 1993; Krathwohl, 1998; Mark & Shotland, 1987; Reichardt & Gollob, 1987). Plus spécifiquement, des analyses quantitatives ont été effectuées à partir de tests non paramétriques¹⁰ pour identifier, par exemple, une fluctuation possible de la motivation des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire, et observer si elle pouvait être mise en relation avec différents indicateurs de rédaction du blogue. Pour ces mêmes indicateurs, d'autres analyses ont été effectuées pour identifier des différences selon les temps de l'année

¹⁰ Nous précisons que, à titre indicatif, nous avons aussi effectué les analyses inférentielles à partir de l'équivalent des tests paramétriques habituellement utilisés. Dans la grande majorité des cas, les résultats se sont avérés semblables à ceux qui sont rapportés ici. En dépit de la robustesse des tests, nous avons néanmoins préféré rapporter les résultats des tests non paramétriques puisque les postulats des tests paramétriques n'étaient pas toujours respectés.

scolaire et les groupes d'élèves. Un seuil de signification minimal de 0.05 a été utilisé. Les procédures analytiques appliquées sont celles de Dancey et Reidy (2007).

Par ailleurs, considérant notre contexte d'étude de cas multiples, il importe de mentionner que, pour la plupart des données, les analyses ont été effectuées par groupe d'élèves (groupe-classe) ainsi que de façon agrégée.

4. La présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'étude des cas du secondaire. Nous privilégions une présentation en quatre principales parties. La première partie décrit le contexte spécifique de chaque cas alors que les deuxième et troisième parties sont consacrées aux résultats des analyses comparatives pour les dimensions affective et cognitive de l'écriture. Rappelons que ce choix s'explique par l'intention de mettre en relation les résultats des différents groupes étudiés pour en faire valoir la richesse, tout en évitant les redondances qu'entraînerait une présentation faite selon les deux mouvements plus classiques d'une étude de cas multiples. Enfin, une synthèse des principaux résultats est faite pour chaque cas à la quatrième partie.

4.1 La présentation des trois cas étudiés

Cette section présente les caractéristiques de chaque cas. Pour y parvenir, le portrait des profils sociodémographique, de l'enseignement de l'écriture et de l'intégration des TIC est décrit¹¹.

4.1.1 Le premier cas : l'enseignant 1 et les deux groupes d'élèves

4.1.1.1 Profil sociodémographique

L'enseignant 1 compte neuf années d'expérience en enseignement au secondaire. En plus d'avoir travaillé avec des élèves d'un programme alternatif et des élèves en difficultés en français, il a enseigné l'économie familiale et le français à des élèves de secondaire II pendant cinq ans dans l'école où il se trouve actuellement. Cette année, il enseigne le français à des élèves de quatrième secondaire. Le groupe avec lequel il participe au projet compte 33 élèves dont 14 filles et 19 garçons (groupe B). De plus, il est libéré afin d'assurer un soutien régulier à l'enseignante de français d'un groupe d'élèves en transition entre le primaire et le secondaire (groupe A). Neuf filles et trois garçons composent ce groupe. En début d'année scolaire, il avait été convenu que l'enseignant 1 occuperait une place prépondérante auprès de ce groupe, tout particulièrement en ce qui a trait à l'utilisation du blogue. Toutefois, la situation a évolué en cours d'année scolaire de telle sorte que cette prépondérance ne s'est pas autant avérée.

L'école secondaire où enseigne l'enseignant 1 est située dans un milieu socioéconomique faible. L'indice de défavorisation de cet établissement est de 10 et ce, bien qu'une partie des élèves provient de villages un peu mieux nantis environnant la municipalité. Malgré le fait qu'il n'y ait qu'environ 350 élèves dans cette école, bon nombre de services y sont accessibles pour soutenir les élèves et les enseignants.

Se percevant comme un enseignant motivant pour les élèves, l'enseignant 1 aime recourir à l'humour dans son enseignement. Cet enseignant essaie de proposer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui varient du modèle classique qu'il a vécu lorsqu'il était lui-même un élève du secondaire. Il se dit ouvert à de nouvelles idées et considère celles de ses élèves. Dans sa classe, il privilégie souvent le travail en équipe, y voyant plusieurs bénéfices tels que la possibilité pour un élève de mieux comprendre une notion lorsqu'expliquée par un pair.

¹¹ Une enseignante et deux enseignants ont pris part à l'étude. Toutefois, pour préserver leur anonymat, l'emploi du masculin a été privilégié.

L'enseignant 1 partage certains aspects de sa vie personnelle en classe car il considère que cela les incitera davantage à entrer en relation avec lui. D'ailleurs, il n'hésite pas à prendre quelques minutes au début d'un cours pour raconter une histoire ou pour discuter avec le groupe. Cela permet de créer un lien affectif avec les élèves, ce qu'il considère préalable à leur développement cognitif. C'est d'ailleurs cet aspect de l'enseignement qu'il préfère dans son travail, car il est persuadé qu'il peut faire la différence dans la vie d'un élève.

4.1.1.2 Profil de l'enseignement de l'écriture

Tous les cours de français de l'enseignant 1 débutent par une période de lecture ou d'écriture personnelle d'une durée de 20 minutes, au choix des élèves, en consacrant au moins une plage par semaine à chacune d'elles. Par la suite, il prend généralement des nouvelles des élèves, leur explique ce qu'ils feront pendant l'heure qui suit et lorsque nécessaire, prend le temps d'introduire ou d'effectuer un rappel sur la notion abordée avant d'entamer l'activité prévue à l'horaire.

Au plan personnel, l'enseignant 1 écrit à l'occasion pour garder contact avec des gens proches. Dans le cadre de son travail, il recourt régulièrement à ce médium, notamment pour communiquer avec les parents d'élèves. L'enseignant mentionne qu'il accorde une grande importance au fait de ne pas faire d'erreurs.

Dans le cours de français de cet enseignant, des situations d'apprentissage en écriture sont proposées environ une à deux fois par semaine et consistent en de courtes dictées ou de courts textes. Dans ce contexte, les élèves écrivent sur ce dont ils ont envie de s'exprimer. Au cours d'une année, l'enseignant 1 tente de varier les formes de dictées qu'il propose au groupe : la phrase du jour, la dictée zéro faute, la dictée autonome et la dictée inventée. D'autres activités d'apprentissage relatives à l'écriture n'impliquant pas le blogue concernent l'appropriation de la structure d'un article critique ainsi que l'utilisation d'un aide-mémoire pendant le visionnement d'un film, en prévision de la rédaction d'une critique; et l'identification de didascalies à partir des dialogues d'une pièce de théâtre. Lorsqu'il exige des travaux, l'enseignant 1 aime poser une question nécessitant une réponse à développement afin d'amener les élèves à expliciter leur pensée par écrit.

Cette année, l'enseignant 1 observe qu'écrire est une tâche très pénible pour les élèves du groupe A. L'enseignante responsable de ce groupe et l'enseignant 1 tentent de les faire travailler à l'aide des TIC le plus souvent possible puisque cette façon de faire est appréciée des élèves. Dans le groupe B, les élèves semblent intéressés à écrire, peu importe le sujet, et sont également emballés par l'idée de participer à la rédaction d'un blogue. Toutefois, l'enseignant 1 précise que même si l'écriture semble plus facile chez certains élèves, d'autres ont besoin d'investir davantage d'efforts pour développer cette compétence. Selon lui, pour devenir de meilleurs scripteurs, les élèves doivent avoir des occasions d'écriture significatives et doivent lire régulièrement. Il considère que son rôle consiste à amener les élèves à prendre conscience de l'importance de savoir écrire, de leur donner des raisons de bien le faire, et ce en dépit du métier qu'ils convoitent, et de leur fournir des occasions d'écriture motivantes. En ce sens, l'enseignant 1 souhaite varier les situations d'écriture et en augmenter la fréquence au cours de l'année.

4.1.1.3 Profil de l'intégration des technologies et du blogue

L'enseignant 1 considère avoir un niveau de maîtrise des TIC assez élevé. D'ailleurs, il est « responsable TIC » depuis trois ans dans l'école, ce qui fait en sorte qu'une partie de sa tâche consiste à aider ses collègues à intégrer les technologies dans leur classe. Cet enseignant intègre les TIC à sa pédagogie depuis le début de sa carrière. Au fil des ans, il propose des projets qu'il considère de plus en plus originaux et qui offrent aux élèves l'occasion de manipuler eux-mêmes les technologies (par exemple, conception d'un roman-photos, montage vidéo).

Cette année, l'enseignant 1 expérimente pour la première fois la rédaction d'un blogue avec les élèves. Il tente l'expérience avec un groupe de 33 élèves de quatrième secondaire (groupe B) et le groupe en transition (groupe A) qu'il accompagne et qui compte 12 élèves. Sa principale intention pédagogique est de développer le goût de l'écriture chez ces élèves. Pour ce faire, il choisit de laisser les jeunes s'exprimer sur des sujets significatifs pour eux. Il impose rarement des contraintes en regard des thématiques d'écriture, même si la participation au blogue est obligatoire. Il compte également utiliser le blogue pour réinvestir certaines notions abordées en classe. La plateforme utilisée se trouve sur la page web de l'école, ce qui fait en sorte qu'elle est publique et que les élèves peuvent facilement accéder aux billets de leurs camarades de classe. Ils écrivent environ une fois par mois et l'enseignant 1 reçoit tous les billets rédigés dans la section administrative du blogue, ce qui lui permet de les lire avant d'en autoriser la publication.

4.1.2 Le deuxième cas : l'enseignant 2 et son groupe d'élèves

4.1.2.1 Profil sociodémographique

L'enseignant 2 intervient en français depuis plus de 18 ans dans une école secondaire de 1 200 élèves. Les élèves fréquentant cet établissement proviennent, dans une proportion égale, de milieux socioéconomiques nantis et défavorisés. L'école offre trois options du programme « Sports, arts, études », soit les concentrations ski, danse et soccer. La diversité des programmes fait en sorte que l'école ne subit pas de baisse notable du nombre d'élèves malgré la proximité de deux écoles privées. Pour l'année scolaire 2011-2012, l'enseignant 2 enseigne le français à un groupe de quatrième et à un autre de cinquième secondaire. Il est également responsable d'un cours de technologies de l'information offert à deux groupes de troisième secondaire. Le groupe de quatrième secondaire, celui qui participe au projet de recherche, se compose de 22 élèves dont 8 filles et 14 garçons (groupe C).

L'enseignant 2 croit qu'enseigner, de nos jours, signifie s'engager dans une tâche de plus en plus difficile, notamment en raison des compressions budgétaires et des tâches qui s'alourdissent. Il se considère tout de même privilégié d'avoir un métier lui permettant de relever des défis et d'avoir une si grande autonomie professionnelle.

4.1.2.2 Profil de l'enseignement de l'écriture

Un local de classe est assigné à l'enseignant 2 pour toute l'année scolaire. Très spacieux, il se divise en deux aires de travail. D'un côté, se trouvent 22 postes d'ordinateurs et de l'autre, on retrouve des tables et des chaises pour tous les élèves. Chaque cours débute par une période de lecture obligatoire d'une durée de 15 minutes, où les élèves lisent un livre qu'ils apportent en

classe ou qu'ils sélectionnent parmi ceux mis à leur disposition par l'enseignant. Après la lecture, l'enseignant 2 présente les activités qui auront lieu dans l'heure et le déroulement de la période varie selon ce qui est planifié.

Les élèves écrivent une fois à tous les deux cours de français environ. Leurs rédactions sont généralement assez brèves, excepté lorsqu'elles s'inscrivent dans un contexte d'évaluation. Ce sont souvent de courts textes de 200 mots, ce qui les rend moins fastidieux à corriger pour les élèves comme pour lui. L'enseignant 2 profite de la période de rédaction pour circuler dans la classe et donner des conseils aux élèves dans le but d'améliorer leurs productions écrites. D'autres activités d'écriture n'impliquant pas le blogue concernent la rédaction d'une nouvelle littéraire, à la suite de la lecture de plusieurs, afin d'en comprendre la structure ; et l'élaboration d'une bande dessinée par ordinateur.

L'enseignant 2 est d'avis qu'il a un rôle à jouer dans la réussite d'un élève mais que celle-ci dépend également de sa volonté à réussir ce qu'il entreprend. Par le passé, des élèves ont fait d'énormes progrès à force de persévérance. Il croit également que l'appropriation d'outils, tels les ouvrages de référence ou les grilles d'autocorrection, fait en sorte que les élèves développent des automatismes qui font d'eux de meilleurs scripteurs. En ce sens, cet enseignant considère que son rôle consiste principalement à leur apprendre à se servir d'une grille d'autocorrection. À cet effet, il a en conçu deux : une version papier et une version électronique qui repose sur un système de couleurs. Cependant, il n'utilise pas beaucoup cette dernière puisqu'avec certains groupes d'élèves, il n'y a pas suffisamment d'ordinateurs dans la classe pour que tous puissent corriger en même temps. Ainsi, il recourt davantage à la version papier de cet outil de correction.

L'enseignant 2 estime avoir une belle plume et reçoit parfois des commentaires en ce sens. D'ailleurs, certaines de ses paroles ont déjà été mises en chanson par un groupe d'amis musiciens. À cette époque, il faisait lire les textes de ses chansons aux élèves. Bien qu'il écrive moins fréquemment que par le passé, il est actif sur les médias sociaux. Outre *Twitter* et *Facebook*, sa principale activité d'écriture consiste à rédiger mensuellement son blogue personnel dont il a partagé le lien avec ses élèves. Par contre, il avoue écrire moins régulièrement qu'auparavant. Pour lui, apprendre à bien écrire est essentiel, car cela dénote généralement une pensée claire chez l'individu. L'enseignant 2 considère essentiel que toute personne ait le souci de se corriger, puisqu'un texte écrit dans un français adéquat gagne en crédibilité. Par ailleurs, il lui arrive d'écrire en même temps que les élèves et de partager avec eux le fruit de son écriture.

4.1.2.3 Profil de l'intégration des technologies et du blogue

Longtemps, l'enseignant 2 a eu la réputation d'être un enseignant intransigeant si bien que certains élèves le craignaient. Cette réputation a beaucoup changé au cours des deux dernières années grâce à l'intégration des TIC qui, selon lui, favorisent une approche différente avec les jeunes. Les technologies lui permettent d'établir des liens plus facilement avec les élèves et de se sentir plus près d'eux.

L'enseignant 2 apprécie les TIC pour les possibilités qu'elles offrent au plan de la communication. Alors qu'il les utilise depuis plus de 20 ans au plan personnel, l'enseignant 2 recourt aux TIC dans sa vie professionnelle depuis 2006, soit depuis l'avènement plus massif des réseaux sociaux. Il privilégie la voie électronique pour communiquer avec les parents de certains

élèves. Cette façon de faire lui permet de prendre du recul face au message à transmettre et d'exposer un portrait plus complet de la situation aux parents. Les élèves de l'enseignant 2, quant à eux, utilisent les TIC à une fréquence variable pour effectuer des recherches ou pour écrire des textes dans le but de les diffuser.

Cette année, le contexte pédagogique de l'enseignant 2 lui permet d'intégrer les TIC en tout temps dans son enseignement puisqu'il y a un ordinateur par élève dans le groupe de secondaire 4 qui participe à l'étude. Il en est à sa première expérimentation pédagogique du blogue qu'il perçoit comme un outil offrant un grand éventail de possibilités. En plus de permettre d'écrire des textes de longueurs variées, il considère que le blogue représente en quelque sorte un portfolio ou un portrait d'écriture en plus d'offrir une rétroaction instantanée aux élèves. L'outil lui apparaît un moyen intéressant pour développer la compétence à écrire des élèves, car il leur fournit un contexte authentique d'écriture et un destinataire véritable. Puisqu'il accorde beaucoup d'importance au développement de stratégies de correction chez les élèves, il croit que le blogue s'avère un outil intéressant pour poursuivre cette intention pédagogique. Sa dimension publique amènerait les élèves à se d'écrire un texte avec le moins d'erreurs possible.

En début d'année, chaque élève s'est créé un blogue sur l'une ou l'autre des deux plateformes suggérées par l'enseignant (*Blogger* et *Wordpress*). La rédaction d'un blogue était obligatoire et se déroulait en classe à une fréquence d'une à deux fois par mois. La plupart du temps, l'enseignant 2 imposait des contraintes aux élèves concernant l'intention ou le sujet d'écriture. Ainsi, à certains moments, tous les élèves devaient écrire un billet pour réagir à la lecture d'un article de leur choix, et à d'autres occasions ils devaient tous rédiger un billet sur un même sujet. Par cette façon de faire, il souhaitait favoriser la diversité des thématiques abordées par les élèves. Pendant le travail sur le blogue, l'enseignant était en mesure d'observer et d'intervenir à l'écran de l'ordinateur de chaque élève, à l'aide d'un logiciel de contrôle à distance.

4.1.3 Le troisième cas : l'enseignant 3 et ses deux groupes d'élèves

4.1.3.1 Profil sociodémographique

L'enseignant 3 travaille dans le milieu scolaire depuis 21 ans, dont 19 comme enseignant. Il est enseignant en français au secondaire depuis sept ans suite à un retour aux études effectué en 2003. Il a presque toujours été responsable de groupes de secondaire 1. Pour l'année scolaire 2011-2012, il enseigne à des élèves de première et troisième secondaires dans une école située en milieu urbain et ayant un faible indice de défavorisation. Cette école offre un programme d'éducation internationale (PEI) et compte des classes de francisation. L'enseignant 3 mentionne que plusieurs parents sont exigeants parce qu'il s'agit d'un milieu aisé financièrement et que leurs attentes sont élevées au regard du PEI. Cette année, deux de ses groupes sont au secteur régulier et certains groupes sont composés d'élèves n'ayant pas été acceptés au PEI.

L'enseignant 3 participe au projet de recherche avec deux des groupes dont il a la responsabilité. L'un d'eux est en secondaire 1 (groupe régulier) et il est constitué de 13 filles et de 15 garçons (groupe D). L'enseignant 3 considère qu'il a réussi à capter l'attention de ce groupe, qui lui apparaît assez éveillé. Par contre, plusieurs élèves ont des faiblesses importantes en français et une majorité d'élèves sont de niveau académique moyen. Bon nombre de jeunes de ce groupe sont sous médication, certains pour hyperactivité, d'autres pour leurs difficultés d'apprentissages.

et/ou troubles de comportement. Le second groupe à prendre part au projet est en secondaire 3 (groupe régulier) et compte 27 élèves dont 13 filles et 14 garçons (groupe E). Quatre élèves de ce groupe reprennent le cours de français de la troisième secondaire malgré qu'ils poursuivent en quatrième secondaire dans les autres disciplines. L'enseignant connaissait deux de ces élèves pour leur avoir enseigné en première secondaire. De plus, quelques élèves sont en situation de reprise de leur secondaire 3.

4.1.3.2 Profil de l'enseignement de l'écriture

L'enseignant 3 se considère comme un enseignant au style plutôt « *cool* et *relax* » mais avec des exigences assez strictes. Il s'assure que cela soit bien clair pour les élèves. Il cherche à prendre en considération leur créativité et il juge important de toujours partir de leurs intérêts, et ce, particulièrement en écriture. Ainsi, lorsqu'un élève demande de l'aide, il lui arrive de le questionner à propos de ses intérêts. Cela l'amène à donner des exemples plus individualisés pour l'aiguiller. Il a remarqué que certains élèves cherchent vraiment à s'améliorer et viennent vers lui pour obtenir de l'aide. Il s'agit-là d'un type d'interaction avec les élèves que l'enseignant 3 apprécie.

L'enseignant 3 utilise depuis longtemps les technologies pour écrire. Il publie régulièrement sur *Twitter* et lorsque la limite de caractères le contraint dans l'expression de ses idées, il recourt au blogue. Cet intérêt pour les technologies se reflète dans ses choix pédagogiques. En classe, elles servent de moyen pour écrire mais aussi à diversifier les situations d'écriture. Le travail d'écriture collaborative en est un exemple. Récemment, il a choisi d'utiliser le blogue pour l'enseignement de l'écriture dans l'intention première de développer le goût d'écrire chez les élèves et de créer chez eux l'habitude de le faire. Pour parvenir à ses fins, l'enseignant 3 doit les amener au laboratoire informatique, mais celui-ci n'est pas toujours disponible au moment opportun.

Idéalement, cet enseignant souhaiterait que les élèves écrivent à tous les cours, mais il juge que cela est impossible. Bien qu'il soit conscient que la rédaction d'un blogue n'intéresse pas tous les élèves, il voit en cet outil un moyen de les faire écrire régulièrement. Il constate que certains élèves publient davantage que d'autres. En ce qui concerne l'évaluation, plutôt que de faire passer un test de lecture qui vise la rétention d'éléments et de détails du texte, il préfère offrir aux élèves des situations où ils vont apprendre à résumer l'information, faire une critique, une analyse, etc. Cette façon de faire lui permet de mettre en relation la lecture et l'écriture.

L'enseignant 3 dit varier ses approches pédagogiques. Toutefois, il précise qu'il recourt également à des façons de faire plus traditionnelles pour présenter des contenus théoriques mis en application par la suite. Ainsi, avec les élèves de secondaire 1 (groupe D), il fait des exercices dans des cahiers achetés à cette fin tandis qu'avec le groupe de secondaire 3 (groupe E), il crée son propre matériel. Cependant avec tous ses groupes, il écrit encore au tableau parce que cette façon de faire aide les élèves à organiser leurs idées différemment : en tableau, en schéma, etc. De plus, il aime beaucoup fonctionner par projets avec les élèves. Il organise des projets leur offrant l'occasion de travailler les types d'écrit, de développer leur sens critique, de faire des nuances, etc. L'enseignant 3 explique aux élèves qu'apprendre à écrire dans un contexte de démocratisation de l'écriture est primordial car il en va de la crédibilité du scripteur, d'où l'importance de s'exprimer clairement et de prendre conscience du pouvoir des mots.

L'enseignant 3 croit que 99% des élèves sont capables de réussir mais il est convaincu que la plupart ne fournit pas tous les efforts nécessaires, à l'exception de quelques-uns d'entre eux. Selon lui, certains se fient à leur talent naturel. Par ailleurs, il croit que les élèves seront davantage motivés s'ils écrivent pour être lus. Il tente également d'accroître leur motivation par des prises de conscience associées à l'importance de soigner son écriture. À cet effet, il demande aux élèves de participer à la « Semaine internationale du français » en rédigeant un texte sur l'importance de préserver le français.

4.1.3.3 Profil de l'intégration des technologies et du blogue

L'enseignant 3 considère qu'il y a deux façons de concevoir les TIC et l'apprentissage, soit « l'utilisation des TIC » et « l'intégration des TIC ». Il mentionne qu'il n'est pas parvenu à intégrer les TIC complètement à son enseignement et aux apprentissages car il juge que les enseignants n'ont pas les ressources nécessaires pour y arriver. Selon lui, l'intégration doit devenir une seconde nature, ce qui signifie penser en fonction des TIC. Il prône une intégration qui va au-delà de « faire son propre » au traitement de texte sur *Word*. Cet enseignant utilise les technologies dans le but de motiver les élèves, mais aussi de les éduquer face à cet univers. L'exploitation des TIC dépend de l'accessibilité au laboratoire informatique ce qui, par conséquent, engendre des pratiques variables d'une semaine à l'autre.

Différents outils technologiques sont pris en considération par cet enseignant. Il utilise *MeetingWords* et *Etherpad*, des espaces de travail collaboratif. Bien que chacun soit à son poste, les élèves travaillent en équipe de quatre à six sur un même document. Il supervise le travail et observe les contributions individuelles des élèves. Il a commencé à utiliser le blogue de façon sporadique en 2008-2009, et d'une manière plus régulière par la suite.

L'an passé, il a utilisé *Twitter*. Cependant, il trouve que cet outil est plus utile pour les communications instantanées, et qu'il ne permet pas de garder de traces des écrits des élèves. Par conséquent, il voit en *Twitter* une forme de « royaume de l'éphémère ». Selon lui, le blogue permet d'écrire des textes un peu plus substantiels que *Twitter* et de les archiver. Il considère que *Twitter* et le blogue sont des outils complémentaires. Pendant l'année scolaire, les TIC ont également été mises à profit pour une présentation orale. Tandis que certains élèves ont eu recours au *PowerPoint*, d'autres ont privilégié des moyens audio ou vidéo. *Prezi* est aussi utilisé.

Généralement, l'enseignant 3 laisse les élèves libres de choisir les sujets de leurs billets, mais il leur demande parfois de s'exprimer sur un thème précis. En effet, il lui arrive fréquemment d'initier des échanges en classe inspirés de l'actualité et de demander aux élèves de poursuivre leur réflexion sur le blogue. Il considère que la diffusion de leurs écrits incite les élèves à faire attention afin d'avoir une certaine crédibilité.

Les activités sur le blogue ont été amorcées sur une plateforme dont l'enseignant 3 était l'administrateur et le gestionnaire, il devait donc approuver la publication des billets. À la suite de problèmes techniques, il a migré vers des plateformes individuelles fonctionnant sous *WordPress*¹². Ces plateformes sont administrées par les élèves eux-mêmes qui publient sans devoir faire approuver leurs billets par l'enseignant. Par contre, celui-ci se promène en classe et

¹² Les billets rédigés à l'aide de la plateforme initiale ont pu être considérés à des fins de recherche.

des élèves l'interpellent pendant l'écriture de leurs billets pour qu'il pose un regard sur le contenu des idées et les erreurs.

4.1.4 Les caractéristiques communes aux cas

Certaines caractéristiques communes se dégagent des propos des enseignants. D'entrée de jeu, tous trois affirment avoir un bon niveau de maîtrise des TIC. Cela se manifeste concrètement par le fait que l'enseignant 2 et l'enseignant 3 ont été titulaires d'un cours portant sur les TIC et que l'enseignant 1 est « responsable TIC » dans son milieu scolaire depuis quelques années déjà. Les enseignants ont également mentionné, lors des entretiens, qu'ils utilisent les TIC depuis plusieurs années dans leur vie personnelle.

En ce qui a trait aux pratiques personnelles d'écriture, il se dégage des entretiens que ces enseignants sont actifs au niveau des réseaux sociaux. L'enseignant 3 publie régulièrement sur *Twitter* et sur son blogue à l'occasion tandis que l'enseignant 2 rédige mensuellement un blogue. Pour sa part, l'enseignant 1 s'exprime sur *Facebook*, en plus de recourir à l'écriture pour évacuer ses émotions.

Au plan pédagogique, ces trois enseignants accordent du temps à la lecture personnelle. Dans la classe de l'enseignant 2, il s'agit d'une période de quinze minutes au début de chaque cours. Pour sa part, l'enseignant 1 laisse le choix aux élèves de consacrer cette période de vingt minutes à la lecture ou à l'écriture. Quant à l'enseignant 3, une politique institutionnelle fait en sorte que cette pratique est obligatoire pour tous. Ainsi, quinze minutes sont réservées à la lecture au début de la troisième période à tous les jours.

Il est entendu que ces trois enseignants de français souhaitent que les élèves deviennent de meilleurs scripteurs. Selon les propos rapportés lors des entretiens, ils font valoir aux élèves la nécessité de la communication écrite dans la société et l'importance de la qualité de la langue. Les enseignants 2 et 3 précisent aux élèves que la crédibilité d'un texte passe par le fait qu'il soit écrit dans un bon français. Les trois enseignants accordent une importance au fait de produire des textes comptant le moins d'erreurs possibles. Tous trois croient en la réussite des élèves face à l'écriture, mais ils prennent soin d'ajouter que l'élève y joue un rôle important.

4.1.5 Les distinctions entre les cas

Le milieu socioéconomique constitue une particularité qu'il importe de souligner. L'enseignant 3 enseigne dans une école secondaire située en milieu urbain et particulièrement favorisé. De leur côté, l'enseignant 2 et l'enseignant 1 travaillent dans des municipalités situées en périphérie d'un grand centre. De manière plus spécifique, l'école de l'enseignant 2 est située dans un milieu moyennement défavorisé; celle de l'enseignant 1 fortement défavorisé.

Les trois enseignants discutent de leurs pratiques d'écriture avec les élèves. Il arrive que l'enseignant 3 fasse allusion à des textes qu'il a écrits sur certains sites web. Toutefois, il ne présente pas ses textes aux élèves, mais il donne des repères leur permettant d'y accéder. L'enseignant 2 utilise une page *Facebook* pour communiquer avec son groupe et tous les élèves ont l'adresse de son blogue. Ils ont donc accès à ce qu'il écrit. De plus, il lui arrive régulièrement d'écrire en même temps que les élèves lors de la réalisation d'activités et de leur lire à voix haute

ce qu'il a rédigé. L'enseignant 1 partage avec les élèves l'utilisation qu'il fait de l'écriture dans sa vie personnelle mais sans rendre ses écrits accessibles.

Bien que tous s'entendent sur l'importance de leur rôle dans le développement de la compétence à écrire, des différences teintent leur propos. Pour l'enseignant 2, son principal rôle consiste à amener les élèves à s'autocorriger par l'utilisation de grilles prévues à cet effet. D'après ses dires, l'enseignant 1 a le rôle de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de savoir écrire, de partager avec eux des raisons de bien le faire, et ce en dépit du métier qu'ils convoitent, et de leur fournir des occasions d'écrire motivantes. Pour sa part, l'enseignant 3 considère qu'il a un rôle de motivateur ou de facilitateur auprès des élèves bien qu'il dit ne pas apprécier particulièrement ces expressions. Pour y parvenir, il tente d'offrir aux élèves des occasions d'écrire et de s'améliorer. Il se voit comme apportant de l'aide aux élèves lors de l'enseignement de certaines notions telles que des règles ou des connaissances linguistiques particulières.

Les trois enseignants proposent des activités d'écriture selon une fréquence variant d'une à deux fois par semaine. Ces tâches amènent les élèves à rédiger de courts textes appartenant à différents genres littéraires, à écrire des dictées de nature variée, etc. L'enseignant 1 et l'enseignant 3 privilégient souvent les activités d'écriture mettant à profit le travail d'équipe, tandis que l'enseignant 2 opte pour le travail individuel.

En ce qui a trait à l'accès aux outils technologiques, l'environnement de l'enseignant 2 est facilitant puisque 22 ordinateurs sont disponibles en tout temps dans la classe. L'enseignant 3 doit se rendre au laboratoire informatique pour chacune des activités associées au blogue. Par conséquent, il doit composer avec les disponibilités de ce local accessible à tous. L'enseignant 1, pour sa part, utilise un chariot d'une dizaine de portables lorsqu'il travaille avec les élèves du groupe A. Il doit toutefois se rendre au laboratoire avec ceux du groupe B puisqu'ils sont plus nombreux que le nombre d'ordinateurs disponibles sur le chariot.

Des différences sont notées quant aux pratiques entourant le blogue. Tandis que l'enseignant 1 et l'enseignant 2 en sont à leur première utilisation du blogue à des fins pédagogiques, l'enseignant 3 l'utilise depuis quelques années. La perception du potentiel pédagogique de cet outil varie d'un enseignant à l'autre. Ainsi, l'enseignant 2 le considère comme une sorte de portfolio d'écriture de l'élève permettant de développer la compétence à écrire. L'enseignant 3 le voit comme un média de publication et d'ouverture sur le monde et l'enseignant 1 comme un moyen permettant de réinvestir certaines notions abordées en classe. De plus, l'enseignant 3 et l'enseignant 1 affirment utiliser le blogue, entre autres, pour donner le goût d'écrire aux élèves. L'enseignant 2 et l'enseignant 3, quant à eux, voient en cet outil la possibilité d'archiver les écrits des élèves. En ce qui a trait à son utilisation, l'enseignant 2 a tendance à imposer des contraintes d'écriture similaires pour tous. L'enseignant 3 et l'enseignant 1 laissent davantage de liberté aux élèves quant aux choix des sujets à exploiter, à l'exception de certaines activités.

Dans les groupes de l'enseignant 2 et de l'enseignant 1, les billets doivent être approuvés pour être publiés. Cela signifie que les enseignants s'assurent de la qualité de l'orthographe de tous les billets avant leur diffusion. Les élèves de l'enseignant 3 publient leur billet lorsqu'ils jugent qu'il est pertinent de le faire. Cet enseignant ne corrige pas l'orthographe des billets puisqu'il préfère amener les élèves à le faire eux-mêmes. En ce sens, l'enseignant 2 fournit aux élèves une grille de correction en format papier dans le but d'inciter les élèves à réviser leurs écrits.

Finalement, les élèves de l'enseignant 1 ont rédigé leur blogue à même une plateforme située sur le site web de l'école. L'enseignante justifie ce choix par la facilité d'accès aux billets des camarades de classe et la possibilité de gérer la diffusion des billets. L'enseignant 3 et l'enseignant 2 ont plutôt incité les élèves à ouvrir leur blogue sur les plateformes *Blogger* ou de *Wordpress*.

4.1.6 Les caractéristiques des blogues utilisés par les groupes participants

Compte tenu que le choix du blogue a varié selon l'enseignant, nous présentons ici les caractéristiques de ceux qui ont été retenus. Rappelons que le blogue, parfois aussi rencontré sous l'appellation carnet web et cybercarnet, est un outil de publication sur le web. D'après « Le grand dictionnaire terminologique »¹³ de l'Office québécois de la langue française, le mot « blogue » a été proposé en 2000. Cette proposition voulait permettre le remplacement des termes anglais *weblog* (de *web* et *log* « journal, carnet ») et *blog*, dont la graphie, bien que fréquemment rencontrée en français, ne respecte pas la morphologie usuelle de la langue française. D'après le *Online Etymology Dictionary*¹⁴, le terme anglais serait apparu à la fin des années 1990.

Le blogue peut être individuel ou collectif, c'est-à-dire qu'il peut être la propriété d'un seul auteur ou que plusieurs auteurs peuvent y publier des entrées simultanément et donc en partager l'espace de publication. La consultation d'écrits professionnels et scientifiques qui traitent de ce média social permet d'en dégager cinq principales caractéristiques (Allaire, Thériault & Lalancette, 2010).

- Le blogue est un outil axé principalement sur l'écriture.
- Le blogue est généralement public, c'est-à-dire que son contenu est accessible partout sur Internet. Toutefois, des blogues privés, accessibles aux membres seulement, existent aussi.
- Le blogue est interactif, c'est-à-dire que, contrairement à une page web classique, il est possible de laisser des commentaires aux entrées écrites par le ou les auteurs du blogue. Certains blogues permettent toutefois de désactiver cette fonctionnalité, mais peu d'auteurs le font.
- Le blogue est fréquemment mis à jour, c'est-à-dire que son ou ses auteurs cherchent à y publier selon une certaine constance. Les lecteurs d'un blogue peuvent être prévenus de toute nouveauté grâce à la « syndication ». Il suffit de disposer d'un outil nommé « agrégateur » qui, comme le suggère son appellation, permet de regrouper en un seul lieu les entrées provenant de blogues différents. Cela en facilite la consultation.
- Les entrées du blogue sont datées et affichées en ordre chronologique inversé, c'est-à-dire des plus récentes aux plus anciennes. Certains blogues offrent aussi la possibilité de créer des pages statiques qui contiendront des entrées non datées ou de classer les entrées par thème.

¹³ <http://www.granddictionnaire.com>

¹⁴ <http://www.etymonline.com>

4.1.6.1 Le blogue utilisé par les groupes de l'enseignant 1

L'enseignant 1 utilise le blogue intégré à une plateforme de gestion gérée par le Service national du RÉCIT. Il s'agit d'une plateforme Sarka-SPIP 3.0.7, un système de publication libre (licence *GNU-GPL*) qui encourage un fonctionnement collectif, le multilinguisme et la convivialité d'utilisation. Sarka-SPIP offre plusieurs fonctions permettant de visualiser les objets éditoriaux, ainsi que des modules complémentaires comme un agenda, une galerie, un emplacement pour enregistrer des sites favoris, etc. Mentionnons qu'il s'agit d'un blogue public, c'est-à-dire que quiconque peut consulter les billets publiés et y rédiger des commentaires. Pour publier des billets, il faut disposer d'un identifiant fourni par un gestionnaire du site.

Sur la page d'accueil du blogue des groupes de l'enseignant 1, s'affiche un fil de nouvelles permettant de visualiser les dernières publications des élèves. Ce fil de nouvelles présente le titre du billet, le degré de l'élève, le groupe d'appartenance, le nombre de commentaires, la date de publication, le nom de l'auteur ainsi qu'un court extrait du contenu. D'un clic, il est possible de lire la suite du contenu.

En haut de la page d'accueil du blogue, un message d'introduction s'affiche :

« Vous trouverez ici des textes écrits par des élèves dans le cadre du cours de français. Les élèves sont invités à s'exprimer sur des questions qui les tourmentent, sur des sujets qui les intéressent, sur des faits qui les marquent, sur des passions qui les allument... »

Lorsque l'utilisateur rédige un billet (Figure 2), il a accès à quelques outils de mise en forme (gras, italique, etc.), ainsi qu'à des outils plus avancés comme la possibilité d'intégrer un lien externe, une note de bas de page, un intertitre et une citation. L'utilisateur dispose d'un champ « Titre » et d'un espace pour le corps du texte. Il dispose aussi de champs optionnels comme le champ « Chapeau », « Surtitre », « Sous-titre », « Descriptif rapide » et « Rubrique ». Il est aussi possible d'ajouter une image pour l'associer à son billet.

Modifier l'article :

Sans titre

[Retour](#)

Sur-titre ?

Titre : ?

Sous-titre ?

À l'intérieur de la rubrique ?

Descriptif rapide ?

Chapeau ?

Texte ?

Post-Scriptum

Figure 2. Interface du blogue Sarka-SPIP

Chaque champ est expliqué à partir d'une boîte de dialogue qui s'affiche en cliquant sur l'icône de point d'interrogation (?). Le champ « Rubrique » permet de classer à quel endroit l'article sera publié sur le site web. En l'occurrence, les élèves doivent choisir la section « Blogue ».

4.1.6.2 Le blogue utilisé par le groupe de l'enseignant 2

L'enseignant 2 offrait la possibilité aux élèves de créer leur blogue à partir de deux outils fréquemment utilisés. Les élèves avaient le choix entre *Blogger* et *WordPress*, deux outils de diffusion publique. Toutefois, les possibilités de *Blogger* en matière de référencement dans les moteurs de recherche sont limitées. Quatorze élèves ont choisi *WordPress* et 8 ont choisi *Blogger*.

Lorsque l'utilisateur rédige un billet avec *Blogger* (Figure 3), il a accès à une gamme d'outils de mise en forme (gras, italique, soulignement, etc.), ainsi qu'à des outils plus avancés comme la possibilité d'intégrer un lien externe, des images, des vidéos, des marqueurs d'expansion, etc. Ajoutons aussi que ce blogue intègre un correcteur orthographique. L'interface présente un champ « Titre du message » et un espace pour le corps du texte. On peut ajouter des libellés descriptifs, préciser l'heure souhaitée de publication, et autoriser ou non les commentaires.

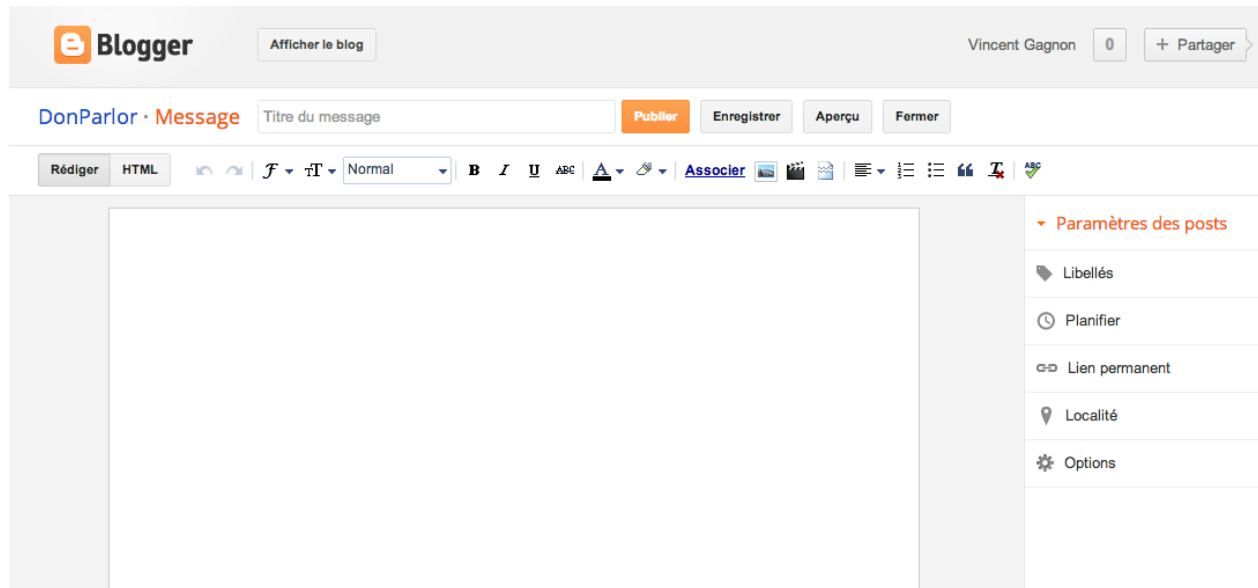


Figure 3. Interface du blogue *Blogger*

WordPress est le second service de publication de contenu en ligne que les élèves de l'enseignant 2 avaient la possibilité d'utiliser. L'inscription et l'utilisation sont gratuites. *WordPress* indexe automatiquement le contenu qu'on y écrit dans son réseau de blogues, ce qui augmente le potentiel de diffusion auprès d'un plus vaste auditoire. C'est un blogue qui offre les fonctionnalités habituelles de ce type d'outil, tout en permettant à plusieurs auteurs de publier des billets sur un même blogue. Les billets sont automatiquement classés par date. On peut aussi les regrouper en catégories personnalisées. *WordPress* inclut la gestion de liens externes, de rétroliens (*trackbacks*) et de commentaires. À cela, s'ajoutent des filtres typographiques, une interface en plusieurs langues et un système de liens permanents. En outre, *WordPress* permet l'importation de contenus à partir de plusieurs autres systèmes de gestion de contenus, et l'exportation de flux de syndication au format *RSS*.

Lorsque l'utilisateur rédige un billet avec *WordPress* (Figure 4), il a accès à toute une série d'outils de mise en forme (gras, italique, soulignement etc.), ainsi qu'à des outils plus avancés comme la possibilité d'intégrer un lien externe, des images, des vidéos, des marqueurs d'expansion, etc. Ce blogue intègre aussi un correcteur orthographique. L'interface propose un champ « Titre », un espace pour le corps du texte, ainsi qu'un autre pour insérer une image illustrant le billet.

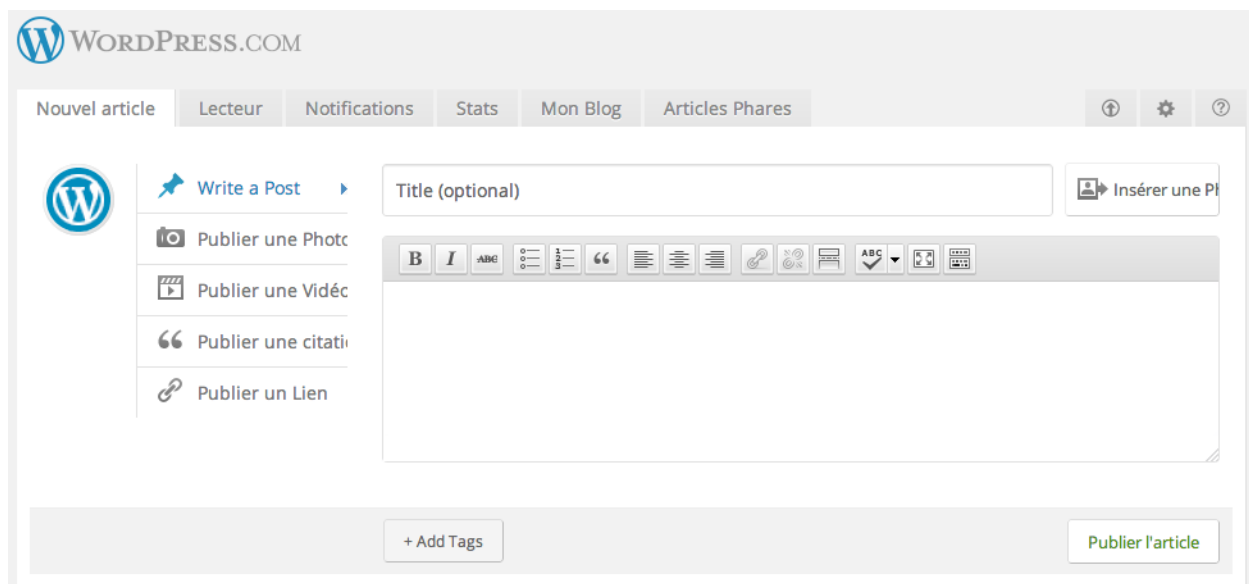


Figure 4. Interface du blogue *WordPress*

Contrairement au blogue utilisé par les groupes de l'enseignant 1, les blogues du groupe de l'enseignant 2 n'ont pas été configurés en intégrant un fil de nouvelles, bien que cela aurait été possible.

4.1.6.3 Le blogue utilisé par les groupes de l'enseignant 3

L'enseignant 3 possédait depuis quelques années sa propre plateforme de type *TikiWiki*. Il s'agit d'une application web de gestion de contenu et de travail collaboratif, libre de droits, et distribué selon les termes de la licence *GNU LGPL*. Cette plateforme propose diverses fonctionnalités comme un calendrier, un gestionnaire de sondages, un forum, un moteur de lettres de diffusion et un blogue. L'enseignant 3 y recourait principalement pour l'utilisation du blogue. Les élèves y sont accueillis avec le message suivant :

« Dans cet espace numérique, nous pourrions ensemble partager nos découvertes, nos apprentissages et nos réalisations et, ainsi, contribuer aux connaissances de chacun et aussi enrichir les informations apportées par tous. Comme il s'agit d'une communauté d'apprentissage numérique, nous sommes ici en apprentissages, ce qui veut dire que nous sommes en processus, une sorte de travail continu d'amélioration constante (mais pas nécessairement linéaire ;-)) N'oubliez pas de respecter les quelques règlements que nous avons élaborés ensemble en classe. Et surtout, ne vous gênez pas pour participer, c'est la vie même de ce site-réseau-classe virtuelle d'apprentissages... »

La plateforme *TikiWiki* permet à chaque élève de publier dans son propre blogue. Il est aussi possible d'avoir accès à la liste de tous les scripteurs à partir de la page d'accueil. Toutefois, aucun fil d'actualité ne permet de visualiser les billets récemment publiés. Lorsqu'on rédige un billet, divers outils de mise en forme (gras, italique, soulignement, etc.) sont disponibles. On peut aussi insérer des liens externes, des émoticônes, des tableaux, etc. L'interface offre un champ « Titre » et un espace pour le corps du texte. On peut « Marquer l'entrée comme privée » et préciser une date de publication.

Autour du mois de novembre, la plateforme *TikiWiki* de l'enseignant 3 a été affectée par des problèmes techniques. Dans les circonstances, l'enseignant a décidé de migrer vers une plateforme de type *WordPress* similaire à celle décrite pour le groupe de l'enseignant 2. Tout comme ce dernier, l'enseignant 3 n'a pas configuré de dispositif permettant d'agréger les publications des élèves de la classe.

La présentation des cas étudiés et des caractéristiques des blogues utilisés étant faite, nous poursuivons avec la présentation des résultats, qui ont trait aux dimensions affective et cognitive de l'écriture ainsi qu'à la mise en relation des interventions enseignantes avec le produit de l'écriture des élèves. Les résultats pour le volet qui concerne les élèves incluent les données de ceux qui ont respecté la totalité des conditions suivantes : complétion du formulaire de consentement éthique, des questionnaires (début et fin d'année scolaire) sur la motivation à écrire et le rapport à l'écriture ainsi que rédaction d'au moins un billet sur le blogue. Ainsi, le nombre d'élèves retenus pour l'analyse des données a été le suivant pour chaque groupe :

Enseignant 1	Groupe A	12 élèves sur 12
	Groupe B	33 élèves sur 33
Enseignant 2	Groupe C	15 élèves sur 22
Enseignant 3	Groupe D	24 élèves sur 28
	Groupe E	23 élèves sur 28

Au total, c'est donc 107 élèves qui ont participé à la recherche.

4.2 Les résultats de la dimension affective de l'écriture

D'entrée de jeu, rappelons que, dans le cadre de cette étude, la dimension affective de l'écriture s'est déclinée en trois principaux aspects : le concept de soi, le rapport à l'écriture et la motivation à écrire. Les résultats présentés ici sont issus des données collectées à l'aide du prétest et du posttest administrés aux élèves des cinq groupes participants.

4.2.1 Le concept de soi en écriture

Dans l'ensemble, les élèves ont manifesté un concept de soi plutôt positif, et ce autant en début ($M=3.41$ sur 5) qu'en fin d'année scolaire ($M=3.34$ sur 5). Un test de Wilcoxon indique qu'il n'y a aucune fluctuation significative entre le prétest et le posttest ($Z = -0.23$, $p = 0.41$); le concept de soi demeure donc inchangé pour l'ensemble des élèves. En outre, un test de Mann-Whitney indique qu'il n'y a pas de différence significative selon le sexe ni au prétest ($U = 844$, $p = 0.07$), ni au posttest ($U = 1062$, $p = 0.88$). Un test de Kruskal-Wallis indique quant à lui qu'il n'y a pas de différence significative selon le groupe d'appartenance de l'élève, ni au prétest ($\chi^2 = 4.74$, $p = 0.32$), ni au posttest ($\chi^2 = 3.99$, $p = 0.41$). Il n'y a pas de différence significative non plus selon l'enseignant, et ce, ni au prétest ($\chi^2 = 0.496$, $p = 0.78$), ni au posttest ($\chi^2 = 0.169$, $p = 0.92$).

4.2.2 Le rapport à l'écriture

Pour ce qui est du rapport à l'écriture, des tests de Wilcoxon effectués pour chacune de ses dimensions (affective, axiologique, idéale et praxéologique) indiquent qu'il n'y a aucune fluctuation significative entre le prétest et le posttest ($p > 0.05$). Les tableaux qui suivent rendent

compte des résultats descriptifs pour chaque question du questionnaire. Le gras est employé pour mettre en relief la réponse la plus fréquente (nombre d'élèves) au prétest et au posttest.

Le Tableau 7 présente les résultats relatifs aux questions portant sur les situations d'écriture extrascolaires, l'utilité de l'écriture ainsi que les difficultés qui y sont associées.

Tableau 7. Situations d'écriture extrascolaires, utilité de l'écriture et difficultés qui y sont associées

jamais		parfois		souvent		très souvent	
prétest	posttest	prétest	posttest	prétest	posttest	prétest	posttest
En dehors de l'école, à quelle fréquence écris-tu des récits?							
58	64	32	26	3	4	4	2
En dehors de l'école, à quelle fréquence écris-tu des chansons, poèmes?							
53	54	27	29	8	9	9	5
En dehors de l'école, à quelle fréquence écris-tu un journal personnel?							
61	65	23	18	6	5	6	7
En dehors de l'école, à quelle fréquence écris-tu des lettres?							
22	24	53	50	20	19	2	3
En dehors de l'école, à quelle fréquence écris-tu du clavardage?							
7	1	11	11	21	23	58	62
En dehors de l'école, à quelle fréquence écris-tu sur Facebook, Twitter?							
12	10	9	7	15	17	61	63
En dehors de l'école, à quelle fréquence écris-tu du courriel?							
9	13	41	39	22	20	25	25
En dehors de l'école, à quelle fréquence écris-tu sur des sites Internet, des wikis?							
41	41	31	29	18	13	7	14
En dehors de l'école, à quelle fréquence écris-tu sur des blogues?							
44	36	39	45	10	10	4	6
Dans les textes que tu écris, les fautes de français comptent...							
0	0	4	3	19	17	73	73
Dans les textes que tu écris, la présentation compte...							
3	3	28	14	46	51	20	26
Si le travail ne compte pas, fais-tu un effort pour corriger ton texte?							
5	5	39	36	36	31	17	21
Si le travail ne compte pas, fais-tu un effort pour que ton texte soit bien présenté?							
4	2	27	24	45	40	21	28
Si le travail compte, fais-tu un effort pour corriger ton texte?							
0	1	1	7	27	18	69	68
Si le travail compte, fais-tu un effort pour que ton texte soit bien présenté?							
1	1	7	4	29	23	60	66

Écrire sert à noter ce que tu dois retenir							
3	4	31	29	46	39	16	25
Écrire sert à préciser tes idées, à réfléchir							
7	13	51	40	26	31	12	13
Écrire sert à mieux comprendre ce que tu dois apprendre							
5	4	30	33	41	43	19	17
Écrire sert à développer ton imagination							
15	24	36	34	20	23	23	16
Écrire sert à préparer tes travaux (recherches, exposés, etc.)							
0	0	16	18	46	35	32	44
Écrire sert à t'aider à retenir ce que tu écris							
3	8	38	35	35	33	19	20
Écrire sert à te souvenir de ce que tu dois faire							
9	7	33	31	26	33	27	25
Écrire sert à répondre à des questions d'examens, de tests, de devoirs							
1	1	9	6	20	14	66	76
Est-ce que tu as de la difficulté à utiliser les bons mots?							
24	24	65	59	6	10	1	4
Est-ce que tu as de la difficulté à trouver des idées?							
34	30	36	43	19	17	6	7
Est-ce que tu as de la difficulté à structurer le texte?							
14	26	60	47	20	14	2	9
Est-ce que tu as de la difficulté à remettre un travail bien présenté?							
40	47	45	41	8	7	2	2
Est-ce que tu as de la difficulté à remettre un travail sans trop de fautes?							
16	20	44	29	19	32	17	14

On remarque qu'à l'extérieur de l'école, les principales situations d'écriture auxquelles les élèves s'adonnent se déroulent à partir des médias sociaux (*Facebook* et *Twitter*) et du clavardage. Il s'agit donc de très courts écrits. D'autres médias sociaux, comme les blogues et les wikis, dont l'ampleur d'écriture est plus considérable, sont peu utilisés en dehors de l'école. En outre, à l'école, pour que les élèves portent une attention régulière à la qualité de l'écriture et de la présentation, les situations doivent être évaluées de façon sommative. De plus, la principale utilisation scolaire de l'écriture consiste à répondre à des questions d'examen et à compléter des devoirs. Enfin, la majorité des élèves disent éprouver parfois des difficultés à trouver des idées, à structurer leur texte et à remettre un travail bien présenté et sans trop d'erreurs.

Le

Tableau 8 présente les résultats de la comparaison de l'écriture sur papier et à l'ordinateur.

Tableau 8. Comparaison de l'écriture sur papier et à l'ordinateur

sur papier		avec un ordinateur		c'est pareil	
prétest	posttest	prétest	posttest	prétest	posttest
C'est plus rapide d'écrire...					
11	6	75	75	11	15
C'est plus propre d'écrire...					
4	7	84	86	9	4
C'est plus motivant d'écrire...					
12	12	67	67	18	18
C'est plus agréable d'écrire...					
5	9	69	69	23	19
C'est plus facile de corriger ses fautes...					
12	14	79	70	6	13
C'est plus efficace d'écrire...					
21	17	51	55	25	25

Dans une forte proportion, les élèves trouvent qu'il est plus rapide, plus propre, plus motivant, plus agréable et plus efficace d'écrire à partir d'un ordinateur. En outre, ils affirment aussi majoritairement qu'il est plus facile de corriger les erreurs lorsqu'ils utilisent cet outil, comparativement à lorsqu'ils utilisent le papier.

Le Tableau 9 présente les résultats relatifs à l'importance de la compétence en écriture pour la réussite.

Tableau 9. Importance de la compétence en écriture pour la réussite

je n'ai pas besoin d'être bon		je dois être bon		je dois être très bon	
prétest	posttest	prétest	posttest	prétest	posttest
Je dois être bon en écriture pour réussir dans la vie					
5	8	68	67	22	21
Je dois être bon en écriture pour réussir à l'école					
1	0	64	65	31	31
Je dois être bon en écriture pour réussir en français					
1	0	52	61	43	34

On remarque que la presque totalité des élèves jugent qu'ils doivent être bons ou très bons en écriture pour réussir dans la vie, à l'école et dans les cours de français. Paradoxalement, ils sont plus nombreux à croire qu'il faut être très bon en écriture pour réussir un cours dont un des

principaux mandats est le développement de cette compétence. Cela pourrait-il aussi s'expliquer par la force de l'image véhiculée, par les enseignants et, de façon plus générale, la société, quant à l'importance d'écrire sans faire d'erreurs?

Le Tableau 10 présente les résultats relatifs à la perception des élèves quant à l'exigence de leur enseignant pour l'écriture.

Tableau 10. Perception des élèves quant à l'exigence de leur enseignant pour l'écriture

pas du tout exigeant		un peu exigeant		assez exigeant		très exigeant	
prétest	posttest	prétest	posttest	prétest	posttest	prétest	posttest
Ton enseignant est-il exigeant en ce qui concerne les idées?							
11	9	37	38	43	47	5	2
Ton enseignant est-il exigeant en ce qui concerne la qualité du français?							
2	2	9	7	51	55	33	33
Ton enseignant est-il exigeant en ce qui concerne la présentation des textes?							
8	6	34	21	44	54	9	16

Bien que la plupart des élèves estiment que leur enseignant soit assez exigeant en ce qui a trait aux dimensions des idées, de la qualité du français et de la présentation des textes, ils sont tout de même environ le tiers à juger que leur enseignant n'est qu'un peu exigeant, voire pas du tout exigeant, pour ce qui est des idées et de la présentation. Cela renvoie une image à l'effet que l'acte d'écrire réfère essentiellement aux conventions linguistiques pour ces élèves, ce qui rejoint l'accent qui a caractérisé les propos des enseignants à l'égard de l'écriture.

Nous avons effectué des tests de Kruskal-Wallis, combinés à des tests de Mann-Whitney, pour identifier la présence de différences significatives au niveau des éléments du rapport à l'écriture selon l'enseignant d'appartenance. Il en ressort les différences suivantes.

- Exigence de l'enseignant à l'égard des idées en fin d'année scolaire ($\chi^2 = 15.89, p = 0.000$).
 - Les élèves de l'enseignant 3 trouvent que leur enseignant est plus exigeant que ceux de l'enseignant 1 ($U = 437, p = 0.000$).
 - Les élèves de l'enseignant 3 trouvent que leur enseignant est plus exigeant que ceux de l'enseignant 2 ($U = 131, p = 0.004$).

Une piste d'explication de ces résultats pourrait résider dans le fait que l'enseignant 3 dit explicitement encourager les élèves à écrire pour résumer de l'information, critiquer et analyser des situations et des événements. Cela poserait un défi sur le plan du contenu.

4.2.3 La motivation à écrire

Pour ce qui est de la motivation à écrire, nous débutons par la présentation des résultats agrégés, pour poursuivre avec ceux de chacun des groupes participants. Nous nous concentrons sur les résultats pour lesquels une différence significative a été observée.

Un test de Mann-Whitney indique que les filles ont une motivation globale¹⁵ plus élevée que les garçons, et ce autant au prétest ($U = 807, p = 0.035$) qu'au posttest ($U = 809, p = 0.036$). Le même test indique aussi une différence significative en faveur des filles pour la motivation intrinsèque, au prétest ($U = 700, p = 0.003$) et au posttest ($U = 807, p = 0.034$).

Un test de Kruskal-Wallis révèle une différence significative selon l'enseignant avec qui les élèves apprennent le français pour la sous-échelle de motivation extrinsèque identifiée au posttest ($\chi^2 = 9.9, p = 0.007$). Plus spécifiquement, un test de Mann-Whitney confirme que les élèves de l'enseignant 3 indiquent avoir une motivation extrinsèque identifiée plus élevée que les élèves de l'enseignant 1 ($U = 533, p = 0.015$) et de l'enseignant 2 ($U = 129, p = 0.005$). Nous voyons dans ce résultat un lien avec les propos tenus par l'enseignant 3 à l'égard de la démocratisation de l'écriture rendue de plus en plus possible par Internet. À ses dires, l'écriture n'est plus réservée à une « élite », ce qui, par conséquent, ouvre la porte à l'expression des idées de tous. En contrepartie, cela accentue l'importance de la qualité d'écriture pour s'approprier et préserver une crédibilité à travers la masse de contributeurs.

Certaines différences se dégagent au sein des groupes d'élèves. Un test de Wilcoxon indique que, dans le groupe A, la motivation extrinsèque identifiée diminue entre le prétest et le posttest, indépendamment du sexe ($Z = -2.038, p = 0.021$). Dans le groupe B, la motivation extrinsèque identifiée diminue aussi entre le prétest et le posttest, indépendamment du sexe ($Z = -1.94, p = 0.027$). Il en va de même pour le groupe de l'enseignant 2 (groupe C) ($Z = -1.961, p = 0.025$). De plus, pour le groupe C uniquement, une diminution de la motivation intrinsèque est aussi remarquée ($Z = -2.15, p = 0.016$). La forte diminution de l'écriture sur le blogue en cours d'année pour ces trois groupes pourrait être en cause. Nous croyons que ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les enseignants 1 et 2 semblent avoir moins explicité aux élèves que l'enseignant 3 l'ubiquité et la prépondérance grandissante de l'écriture dans la société d'aujourd'hui. Rappelons, à titre illustratif, que l'enseignant 3 exposait et discutait périodiquement avec les élèves de ses propres écrits dans des groupes d'intérêts sur le web, ce qui a pu servir de modèle pour eux. Il mettait aussi un accent particulier sur le fait que la qualité de l'écriture pouvait contribuer au développement d'une crédibilité aux yeux d'autrui. Aussi, y a-t-il lieu de penser que les élèves des groupes A à C aient pu questionner l'importance de l'écriture à plus long terme, après avoir constaté qu'on consacrait de moins en moins de temps à une écriture qui avait pourtant été grandement valorisée initialement?

Enfin, pour ce qui est du groupe E, indépendamment du sexe, la motivation globale augmente entre le prétest et le posttest ($Z = -2.01, p = 0.018$) alors que la motivation extrinsèque par régulation externe diminue ($Z = -2.31, p = 0.011$), ce qui indique que les élèves écrivent moins pour répondre à des exigences extérieures. Sachant que la rédaction sur le blogue s'est amorcée tardivement dans l'année scolaire en raison de problèmes techniques, et que ce contexte d'écriture a offert une grande liberté aux élèves quant au contenu et à la forme des écrits, il y a lieu de penser que les élèves ont perçu la rédaction sur le blogue moins contraignante que celle des autres activités proposées en début d'année scolaire.

¹⁵ La motivation globale est un score composite des types de motivation retenus.

4.2.4 Les interventions des enseignants visant à soutenir la dimension affective de l'écriture

À partir des entrevues réalisées avec les enseignants, il a été possible, pour chacun d'eux, de dégager plusieurs interventions contribuant au soutien de la dimension affective de l'écriture, que ce soit en situation d'utilisation du blogue ou non. Elles sont énumérées au Tableau 11.

Tableau 11. Interventions visant à soutenir la dimension affective de l'écriture

Enseignants	Interventions
Enseignant 1	<ul style="list-style-type: none"> Des élèves d'autres groupes que ceux du projet de recherche ont demandé à l'enseignant d'avoir un code d'accès pour aller écrire sur le blogue. L'enseignant a acquiescé à la demande, considérant que la demande démontre une envie d'écrire des élèves. Un certain vendredi, plutôt que de faire une dictée, ce qui n'enchant pas les élèves, l'enseignant a proposé aux élèves de rédiger un court texte sur un sujet qui les intéressait, en guise de réaction à un événement, une situation. L'enseignant utilise l'approche de la « Dictée 0 faute », qu'il juge pertinent pour le sentiment d'efficacité personnelle des élèves puisqu'il leur permet de remettre un texte avec peu d'erreurs. L'enseignant n'apprécie pas imposer la lecture ou l'écriture. Il les encourage donc à faire ce qu'ils préfèrent entre les deux, l'objectif étant principalement de développer leur intérêt pour la lecture ou l'écriture. Il conçoit difficilement comment les élèves peuvent développer un intérêt pour ces activités si on les y oblige. L'enseignant considère que pour que l'écriture soit une tâche agréable, on doit avoir le choix de ce qu'on écrit. C'est pourquoi il encourage l'écriture libre sur le blogue auprès des élèves.
Enseignant 2	<ul style="list-style-type: none"> Lorsqu'il commente les écrits des élèves, même s'il y a plusieurs erreurs, l'enseignant essaie néanmoins de mettre en valeur des éléments positifs, même si cela est parfois difficile. L'enseignant croit qu'écrire sur un sujet qui intéresse les élèves est plus stimulant qu'un sujet imposé. C'est pourquoi il lui est arrivé d'inviter les élèves à lire et à réagir à un article de leur choix provenant d'un quotidien. L'enseignant dit utiliser la modélisation de la correction à partir d'un texte qu'il a lui-même rédigé. Il considère que cette façon de procéder est plus agréable pour les élèves que de seulement recevoir les commentaires de l'enseignant sur leur propre texte. L'enseignant diffuse certains billets d'élèves à ses abonnés <i>Twitter</i>. Il y voit une façon de stimuler l'intérêt des élèves pour l'écriture, particulièrement en raison du destinataire réel que cela procure. Pendant que les élèves écrivent, l'enseignant circule dans la classe et s'intéresse à leur sujet d'écriture. Il est d'avis que cela procure davantage de signification à ce qu'ils font. Auprès des élèves qui sont gênés de publier leurs écrits publiquement, il les encourage à choisir des sujets moins personnels.
Enseignant 3	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant valorise les élèves qui ont une utilisation spontanée et émergente du blogue. Au début de certaines périodes, l'enseignant fournit une rétroaction aux élèves à partir d'éléments positifs qu'il a remarqués pendant sa lecture. Il en profite aussi pour suggérer des pistes d'amélioration. L'enseignant valorise les productions des élèves en les partageant à d'autres classes ou sur des médias sociaux.

Il en ressort que les interventions en lien avec la dimension affective de l'écriture s'articulent autour de quatre principaux aspects : la valorisation des initiatives des élèves, l'offre de choix de sujets d'écriture, la diffusion des productions des élèves ainsi que la mise en valeur des éléments positifs observés par l'enseignant. La croyance à l'effet que le plaisir de l'écriture passe grandement par une écriture exempte de contrainte est particulièrement prégnante chez les trois enseignants. Il en va de même pour la diffusion des écrits à un public élargi.

4.3 Les résultats de la dimension cognitive de l'écriture

Cette section se divise en deux principales parties : l'écriture en tant que processus et en tant que produit.

4.3.1 L'écriture en tant que processus

Cette partie réfère aux interventions effectuées par les enseignants pour soutenir les élèves dans le développement de la compétence à écrire et aux stratégies déployées par les élèves en situation d'écriture.

4.3.1.1 Les interventions des enseignants

Les interventions qui ont été documentées proviennent principalement des entrevues semi-dirigées effectuées par l'équipe de recherche auprès des enseignants. Ces entrevues se sont concentrées sur les interventions relatives aux processus d'écriture (planification, mise en texte ainsi que révision, correction et autoévaluation de la démarche). Les propos recueillis ont ensuite été analysés finement à partir des stratégies d'écriture énoncées à la section « Français, langue d'enseignement » (p. 113 à 118) du « Programme de formation de l'école québécoise » du secondaire (MEQ, 2003). À chaque entrevue effectuée par enseignant, lorsque ce dernier énonçait une intervention différente qui pouvait être associée à une stratégie, celle-ci était comptabilisée. Ainsi, si au cours d'une même entrevue, un enseignant discutait à deux reprises d'une même intervention, celle-ci était comptabilisée une seule fois. Si l'enseignant reparlait de la même intervention au cours d'une entrevue ultérieure, elle était comptabilisée à nouveau.

La Figure 5 illustre les interventions relatées pour l'ensemble des processus d'écriture. Il est à noter qu'aucune entrevue n'a pu être effectuée auprès de l'enseignant 3 de septembre à février inclusivement. Cela explique l'absence de données pour cet enseignant pour cette période.

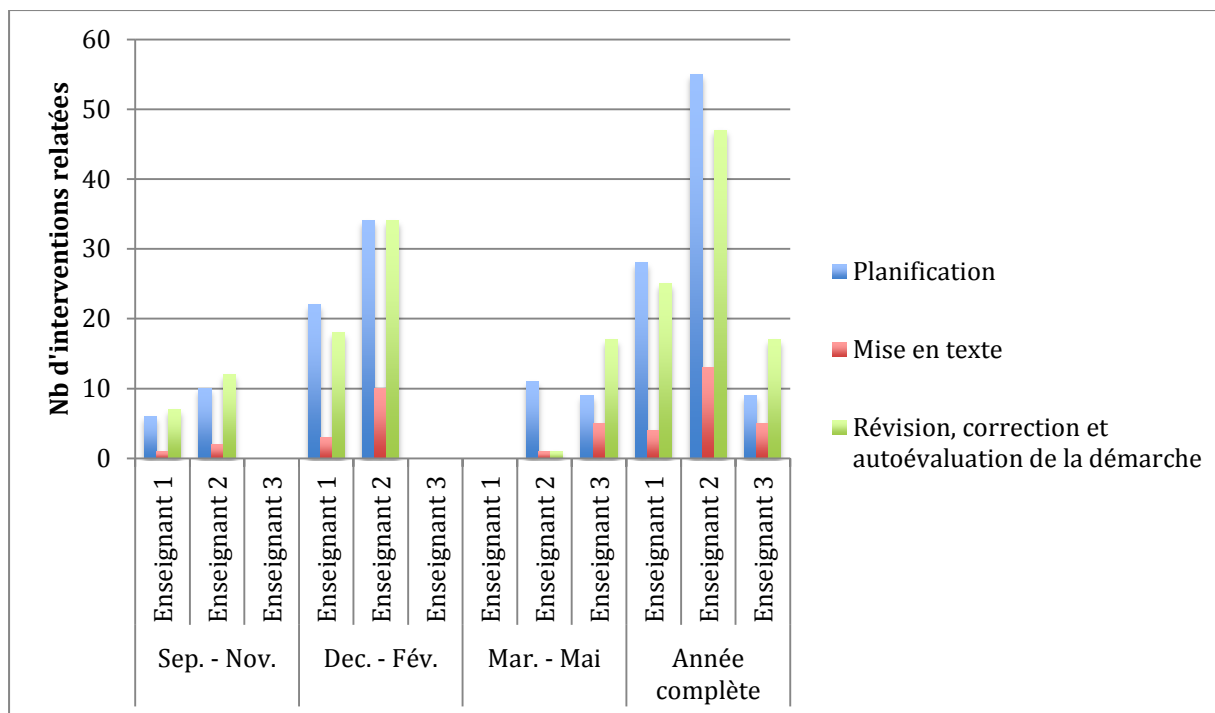


Figure 5. Interventions enseignantes relatives (tous les processus d'écriture confondus)

Les principaux constats suivants peuvent être dégagés. Le premier a trait à la faible présence d'interventions qui concernent le processus de mise en texte. Le second a trait à la présence importante d'interventions en lien avec la planification. Nous y voyons un lien à effectuer avec les nombreux efforts effectués par les enseignants afin de trouver des déclencheurs qui allaient donner le goût d'écrire aux élèves, procurer un sens aux tâches d'écriture auxquelles ils prendraient part. Enfin, un troisième constat concerne la prépondérance d'interventions relatives au processus de révision et de correction, en particulier pour l'enseignant 2. Cela corrobore en quelque sorte les données du rapport à l'écriture recueillies auprès des élèves, en particulier celles où une proportion considérable affirmait que leur enseignant accordait une grande importance aux erreurs de français.

Les prochains graphiques détaillent les interventions relatives par rapport à chaque stratégie des processus d'écriture, à commencer par la planification (Figure 6). Le lecteur est invité à référer au Tableau 1 du cadre théorique pour obtenir le détail de la numérotation des stratégies¹⁶.

¹⁶ Il est impossible de les nommer en axe des abscisses en raison de l'espace manquant.

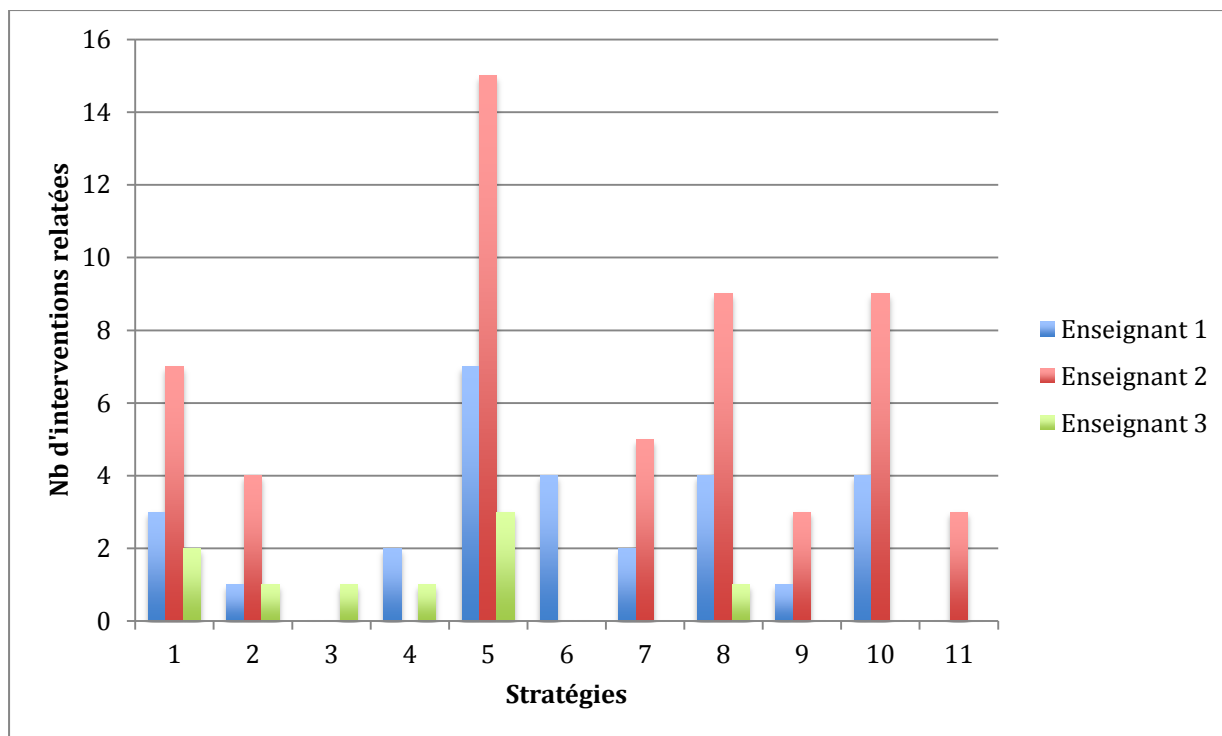


Figure 6. Interventions enseignantes relatives par rapport aux stratégies de planification

On remarque que l'intervention la plus fréquemment relatée a été par rapport à la stratégie « Déterminer le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources » (stratégie 5). Les enseignants, tout particulièrement l'enseignant 2, disent avoir effectué nombre d'interventions pour soutenir les élèves dans ce qui allait inspirer la rédaction de leurs écrits. Cela concorde avec une intervention qui concerne la dimension affective de l'écriture, à savoir l'importance accordée à un contexte d'écriture ciblant un destinataire authentique pour motiver les élèves. Un tel contexte requiert toutefois qu'on cherche à intéresser la personne à qui l'on s'adresse, ce qui transite notamment par le choix des contenus à communiquer. En outre, on peut voir dans la plus forte présence de l'intervention relative à la détermination du contenu une explication à un résultat du rapport à l'écriture des élèves, en particulier celui où une grande proportion dit éprouver peu de difficulté à trouver des idées pour alimenter ses écrits. Il semble que les interventions enseignantes aient eu une incidence à cet égard. Voici quelques exemples de ces interventions rapportés par les enseignants.

Stratégie 5. Déterminer le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources.

Avant d'amorcer la rédaction, un enseignant regarde avec les élèves un enregistrement vidéo à propos du recyclage et de la récupération.

Un enseignant invite les élèves à lire un article d'actualité de leur choix sur un journal en ligne.

Avant d'amorcer la rédaction d'un billet à propos du racisme, un enseignant demande aux élèves d'effectuer des recherches sur le web pour se documenter.

À partir d'une liste de sujets remise par un enseignant, les élèves sont invités à partager entre eux des sites web qui contiennent de l'information sur chaque sujet.

En préparation de la rédaction d'un billet, un enseignant invite les élèves à utiliser le logiciel *SoapBox* pour faire une tempête d'idées.

Avec des élèves qui éprouvent davantage de difficulté à identifier des idées, un enseignant partage sa compréhension de textes d'actualité qu'il a récemment lus.

Deux autres stratégies par rapport auxquelles les enseignants disent être intervenus à bon nombre de reprises sont les stratégies 8 et 10. Voici quelques exemples d'interventions associés à ces stratégies.

Stratégie 8. Se représenter le sujet et choisir les éléments appropriés.

Avant d'amorcer la rédaction du texte, un enseignant amène les élèves à discuter du sujet à partir de questions ciblées qu'il leur pose (par exemple : quelles sont vos idées pour combattre le racisme?).

Un enseignant invite les élèves à envisager la rédaction de leur texte en trois aspects : politique, social et économique. Comme certains élèves ne savent pas à quoi réfèrent ces qualificatifs, l'enseignant leur en explique la signification.

Dans le cadre de la rédaction d'un billet qui porte sur une passion personnelle, un enseignant parle lui-même d'une de ses passions à des élèves qui ont de la difficulté à trouver le ton pour traiter d'un tel sujet.

Auprès d'élèves qui ont de la difficulté à identifier des idées par écrit, un enseignant leur demande de les exprimer oralement dans un premier temps, tout en leur faisant prendre conscience qu'ils ont bel et bien des idées.

Stratégie 10. Ordonner les éléments choisis et se donner un principe d'organisation.

Un enseignant élabore une carte conceptuelle avec les élèves en grand groupe et les encourage à réinvestir ce moyen par la suite.

Un enseignant présente différents modèles de plans aux élèves, leur demande d'en choisir un et de l'élaborer.

Un enseignant explique aux élèves la pertinence de faire un plan. Ce dernier leur permet de se libérer l'esprit des nombreuses idées qu'ils peuvent avoir pour se concentrer sur leur mise en texte. Il précise que le plan peut se modifier en cours d'écriture.

Un enseignant amène un élève à établir des liens entre certaines idées pour diminuer le nombre d'aspects à traiter dans son texte.

Par ailleurs, on remarque que les enseignants semblent avoir porté moins d'attention à certaines stratégies. C'est le cas par exemple des stratégies 3 et 6, qui concernaient respectivement la prise en considération des contraintes de réalisation de la tâche d'écriture et l'anticipation du genre du texte. Ce constat est peu surprenant compte tenu de la grande place accordée à l'écriture libre par les enseignants, eux qui voient dans cette façon de faire un moyen de motiver les élèves à écrire. Voici néanmoins quelques exemples d'interventions en lien avec ces deux stratégies.

Stratégie 3. Tenir compte des conditions de réalisation de la tâche ou du projet et des caractéristiques du scripteur.

Un enseignant anime une discussion de groupe pour amener les élèves à identifier leurs forces et faiblesses, et qui ils sont comme scripteurs. Il cherche à faire prendre conscience aux élèves qu'il importe de tenir compte de ces éléments lorsqu'on écrit, et qu'on peut travailler à partir d'eux pour s'améliorer.

Stratégie 6. Anticiper le genre de texte.

En prévision de la rédaction d'un billet de nature critique, un enseignant présente la structure et les caractéristiques d'un tel type d'écrit aux élèves.

La Figure 7 présente les interventions des enseignants relatives aux stratégies de mise en texte.

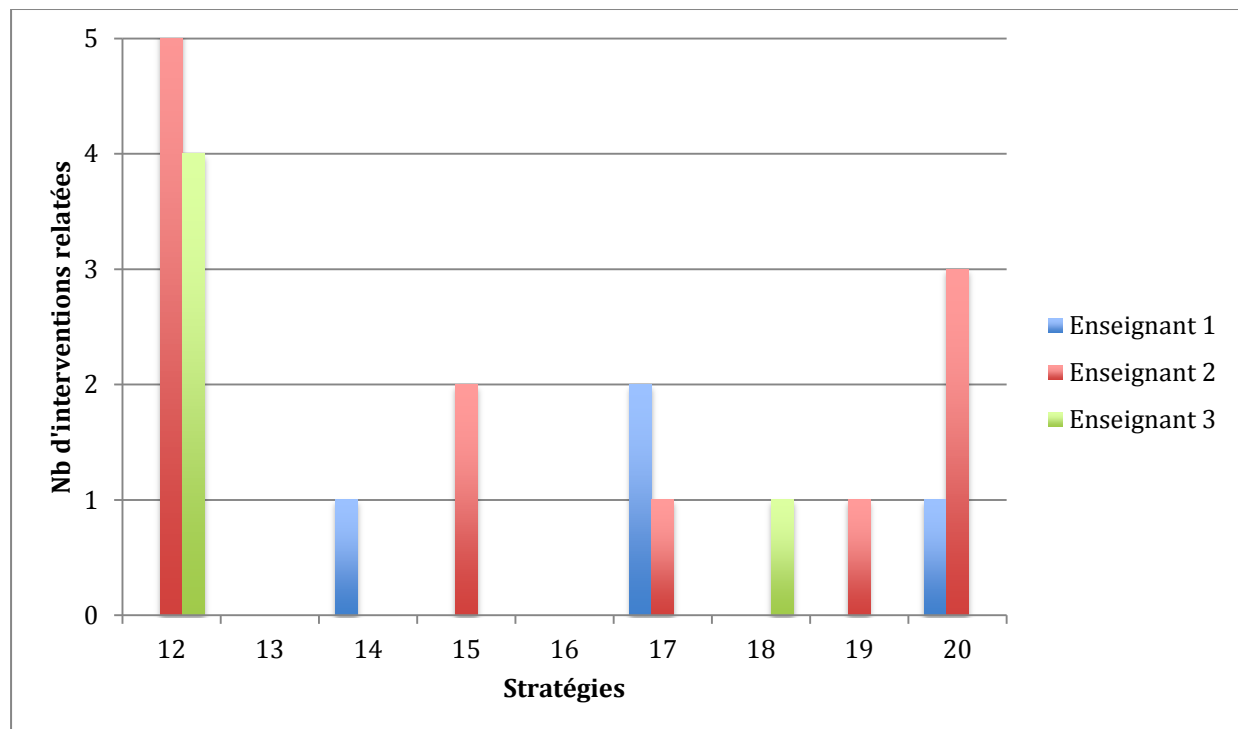


Figure 7. Interventions enseignantes relatives par rapport aux stratégies de mise en texte

Tel que mentionné précédemment, les interventions relatives à propos des stratégies de mise en texte ont été peu nombreuses. La stratégie 12, « Faire un brouillon », se démarque un peu par rapport aux autres. Voici quelques exemples de la façon dont les enseignants sont intervenus à cet égard.

Stratégie 12. Faire un brouillon.

Avant de se rendre à l'ordinateur, un enseignant demande aux élèves de rédiger un brouillon en format papier à leur bureau. Il demande de l'écrire à double interligne pour pouvoir y ajouter des commentaires et rectifications, si nécessaire.

Lors de la rédaction du brouillon, un enseignant encourage les élèves à se « laisser aller », pour que les idées émergent plus facilement. Il y aura toujours lieu de peaufiner la forme ultérieurement.

En outre, la stratégie 20 est la seconde qui ressort le plus parmi les interventions en lien avec la mise en texte. En voici un exemple.

Stratégie 20. Donner au texte un titre explicite ou évocateur et insérer des intertitres

Un enseignant explique le concept de « titre évocateur » en mentionnant qu'il s'agit d'un titre qui doit annoncer ce dont le texte traitera sans toutefois tout dévoiler.

Peu d'interventions semblent avoir été effectuées pour soutenir les élèves dans la façon d'enchaîner les idées et pour assurer la cohérence textuelle, des aspects pourrait-on dire plus subtils de la rédaction. De plus, il s'agit d'éléments qui sont difficiles à expliciter par un scripteur habile.

La Figure 8 présente les interventions des enseignants relatives aux stratégies de révision, correction et autoévaluation de la démarche.

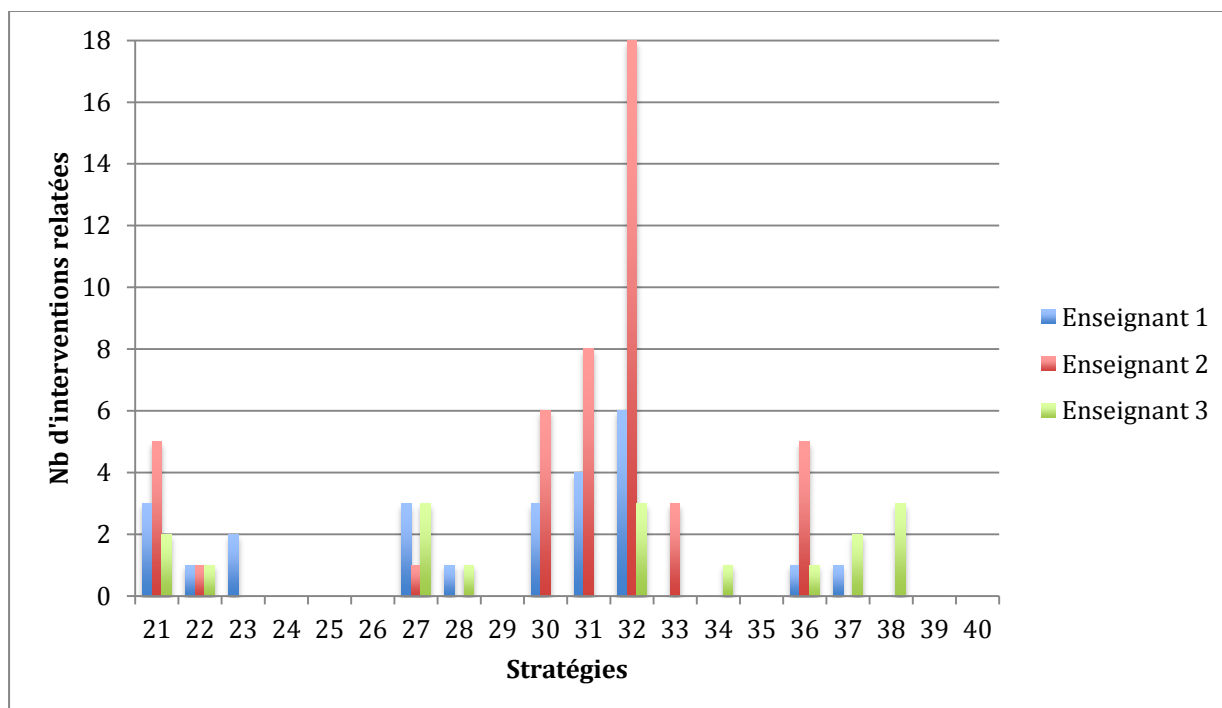


Figure 8. Interventions enseignantes relatives par rapport aux stratégies de révision, correction et autoévaluation de la démarche

Un principal constat se dégage des données recueillies. La presque totalité des interventions relatées concernent les stratégies 30, 31 et 32, qui se rapportent d'une façon ou d'une autre à la correction de la forme, ce qui abonde dans le sens d'un constat de Chartrand et Blaser (2007). C'est dire que peu d'interventions semblent avoir été effectuées pour amener les élèves à retravailler le contenu d'un premier jet de texte ou à prendre du recul par rapport à leur démarche d'écriture. Voici des exemples d'interventions en lien avec les stratégies les plus fréquemment abordées par les enseignants.

Stratégie 30. Vérifier si les structures des phrases et la ponctuation sont appropriées.

Un enseignant utilise des phrases, dont la syntaxe est déficiente, rédigées par des élèves d'un autre groupe et travaille à leur amélioration en grand groupe.

Un enseignant a enregistré des capsules vidéo expliquant la structure d'une phrase. Les élèves peuvent les écouter à partir de la maison en guise de remémoration de ce qui a été abordé en classe.

Un enseignant encourage les élèves qui ont davantage de difficulté en écriture à rédiger des phrases plus courtes.

Stratégie 31. Vérifier l'application des règles de l'orthographe grammaticale et le respect des contraintes de l'orthographe d'usage.

Un enseignant utilise le correcteur en ligne « Bon Patron » et amène les élèves à prendre conscience qu'il n'est pas toujours efficace. Il veut par cela développer le « doute orthographique » chez les élèves, en particulier ceux qui ont davantage de difficulté en écriture.

Un enseignant encercle les erreurs, mais il laisse les élèves identifier la nature de celles-ci.

Stratégie 32. Corriger son texte.

Un enseignant utilise avec les élèves une démarche de correction systématique qui a été mise en place pour toute l'école l'année précédente.

Un enseignant met à la disposition des élèves une feuille d'homophones pour qu'ils portent une attention particulière à cet élément de la langue.

Un enseignant projette certains billets d'élèves au TBI et les corrige en grand groupe à l'aide de la grille d'autoévaluation qu'il a développée.

Par ailleurs, l'enseignant 3 semble le seul à avoir amené explicitement les élèves à évaluer dans quelle mesure ils ont relevé des défis et gagné en autonomie au niveau de l'écriture en travaillant à l'aide du blogue (stratégie 38). Plus spécifiquement, l'enseignant 3 a concrétisé cet aspect en amenant les élèves à rédiger un billet témoignant de leur progression, leur cheminement, en fin d'année scolaire. Ce faible accent sur l'autoévaluation est surprenant compte tenu de l'espace qu'elle occupe dans le Programme du secondaire. En outre, elle rejoint la métacognition, processus reconnu dans l'amélioration de l'apprentissage.

4.3.1.2 Les stratégies des élèves

Les stratégies d'écriture utilisées par les élèves dans le contexte d'utilisation du blogue ont été documentées lors d'entrevues qui ont eu lieu en visioconférence, à la suite de la rédaction de nouveaux billets sur le blogue. En général, il pouvait s'écouler d'une à trois semaines entre le moment où un élève complétait un écrit et celui où il était interrogé à propos des stratégies qu'il avait utilisées lors de sa rédaction. Les résultats présentés ici relatent donc une certaine réflexion *a posteriori* effectuée par les élèves interrogés, davantage qu'une description en temps réel. Cette façon de faire nous est apparue pertinente considérant les orientations ministérielles quant à la place de la métacognition dans le développement de la compétence à écrire au secondaire. En outre, il a été impossible de conduire la procédure de collecte auprès des deux groupes de l'enseignant 3. Les résultats présentés proviennent d'entrevues effectuées auprès de 28 élèves différents, dont 5 du groupe A, 12 du groupe B et 11 du groupe C. En ce qui a trait aux élèves du groupe A, des entrevues ont pu être faites uniquement pour la période de décembre à février. Pour les deux autres groupes, le nombre d'élèves interrogés a été plus important pour la période de décembre à février. Ces situations s'expliquent par le fait que la collecte de données a respecté le contexte d'utilisation naturel privilégié par les enseignants.

La Figure 9 rend compte de l'ensemble des stratégies relatives tout au long de l'année scolaire, regroupées par processus d'écriture.

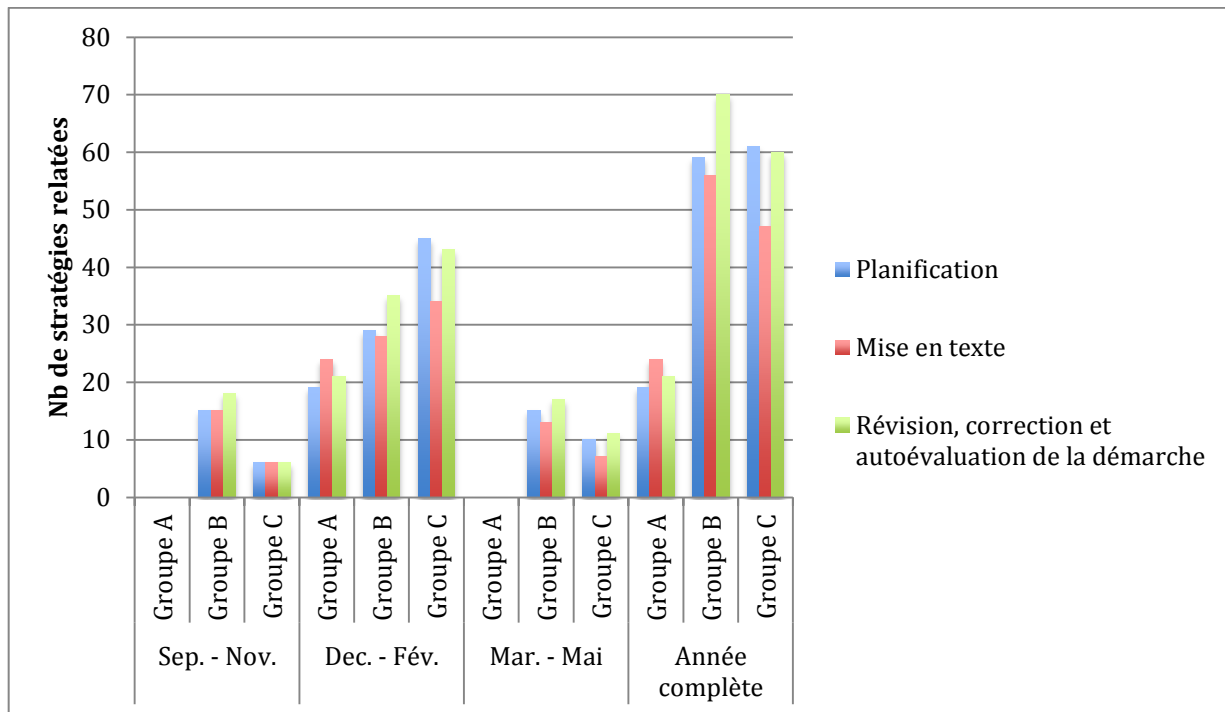


Figure 9. Stratégies d'écriture des élèves (tous les processus d'écriture confondus)

Sachant que les fluctuations entre les groupes et les périodes quant au nombre de stratégies recensées sont principalement attribuables au nombre d'élèves interrogées, le principal constat qui se dégage du graphique concerne la ressemblance entre le nombre de stratégies mobilisées pour chacun des trois processus d'écriture. En outre, la différence entre le nombre de stratégies de

mise en texte relatées par les élèves et les enseignants (Figure 5) est surprenante ; elles sont nettement plus nombreuses chez les élèves. Cela peut suggérer qu'ils réinvestissent des stratégies acquises antérieurement ou de façon autonome. Les graphiques qui suivent permettront d'en savoir davantage quant à leur nature mais, au premier abord, les élèves semblent mettre à contribution des apprentissages qu'ils n'ont pas effectués explicitement avec leur enseignant.

La Figure 10 rend compte des stratégies de planification relatées par les élèves.

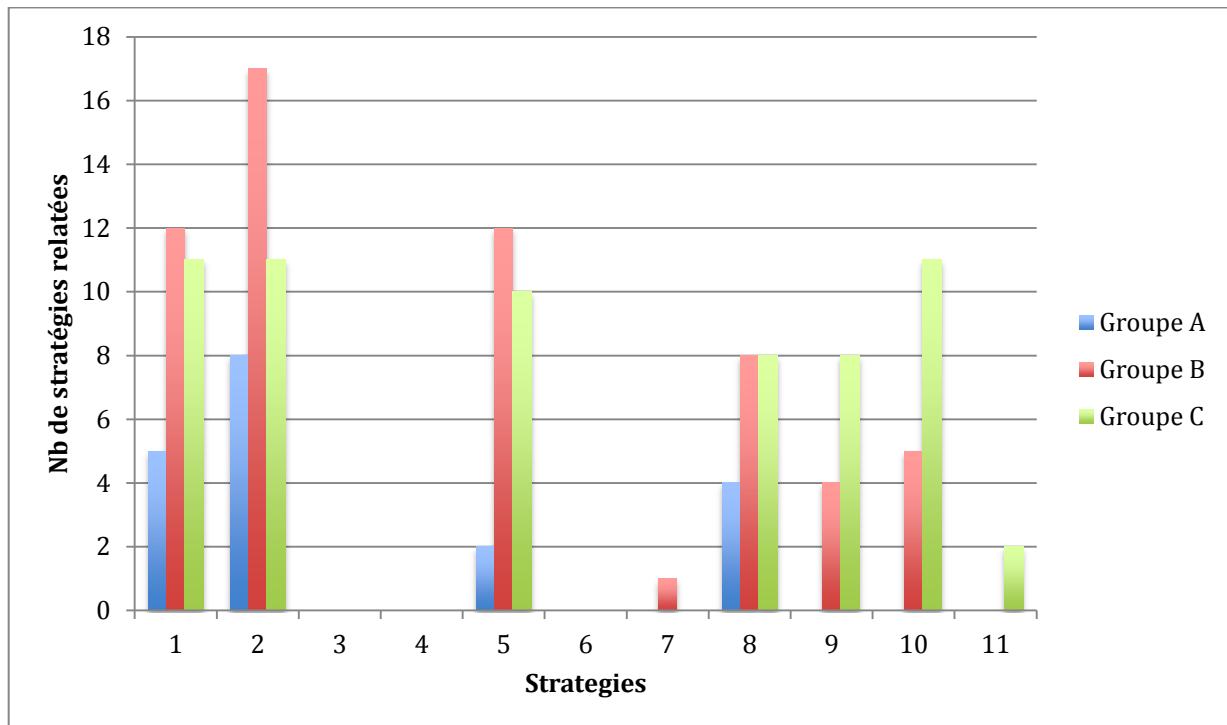


Figure 10. Stratégies d'écriture des élèves (planification)

En phase de planification, les élèves semblent faire appel à trois principales stratégies : déterminer les caractéristiques à privilégier chez son destinataire (stratégie 2), cerner ses intentions et besoins (stratégie 1) ainsi que déterminer le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources (stratégie 5). La présence marquée de cette dernière stratégie suggère une retombée concrète des interventions enseignantes au niveau de la tâche d'écriture des élèves.

La Figure 11 illustre les stratégies de mise en texte relatées par les élèves.

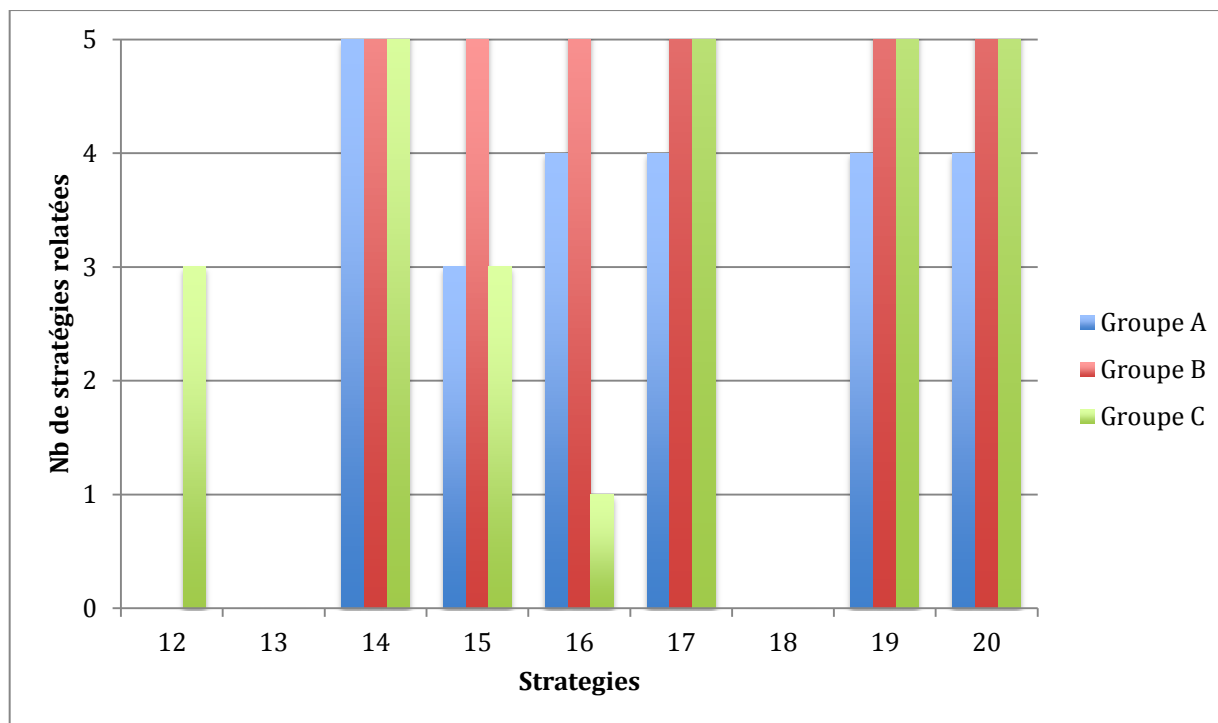


Figure 11. Stratégies d'écriture des élèves (mise en texte)

À travers la diversité des stratégies recensées, quatre ressortent de façon marquée dans les trois groupes. D'abord, les élèves disent se relire régulièrement en cours de rédaction sur le blogue (stratégie 14). En outre, ils cherchent à utiliser une syntaxe et un vocabulaire appropriés au point de vue à développer tout en essayant de respecter un langage standard (stratégie 17), ainsi qu'à organiser leurs écrits en paragraphes (stratégie 19). Enfin, les élèves affirment essayer de donner un titre explicite ou évocateur à leurs textes (stratégie 20). Il importe de souligner que cette dernière stratégie ressortait le plus des interventions enseignantes relativement à la mise en texte. Quant à l'élaboration d'un brouillon (stratégie 12), qui n'a pas été relatée par les groupes A et B, elle est toutefois ressortie auprès des élèves du groupe C, dont l'enseignant est intervenu à cet égard (Figure 7). Enfin, il est surprenant de constater qu'aucun élève n'a fait mention de son souci d'assurer la cohérence du texte (stratégie 18). Peut-être la brièveté des écrits sur le blogue est-elle en cause ? De plus amples informations à cet égard sont présentées dans la section qui traite de l'écriture en tant que produit.

La Figure 12 illustre les stratégies de révision, correction et autoévaluation de la démarche relatées par les élèves.

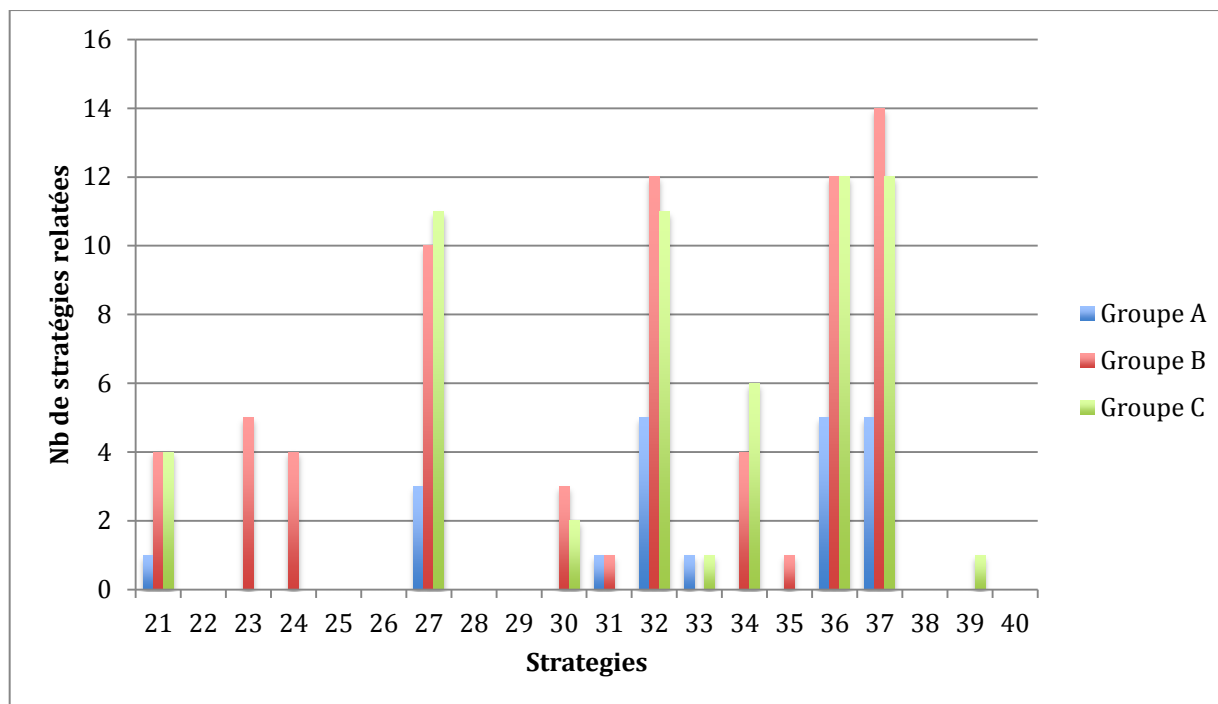


Figure 12. Stratégies d'écriture des élèves (révision, correction et autoévaluation de la démarche)

Ici, quatre principales stratégies ressortent. Les élèves affirment chercher à améliorer leur texte (stratégie 27) ainsi qu'à le corriger (stratégie 32). La présence importante de cette dernière stratégie n'est certainement pas étrangère aux nombreuses interventions enseignantes effectuées à cet égard (Figure 8). Aussi, sachant que plusieurs élèves ont dit écrire au fil de leurs idées, sans trop les retravailler, il y a lieu de croire qu'ils aient peu fait la distinction entre l'amélioration et la correction lorsqu'ils ont été questionnés spécifiquement à propos de ces deux éléments. Par ailleurs, en ce qui a trait à l'aspect plus spécifique de l'autoévaluation de la démarche d'écriture, les élèves sont capables de cerner des points forts et difficultés (stratégie 36) et de noter des progrès (stratégie 37).

Nous rendons compte maintenant de la façon dont se déclinent les stratégies qui ressortent du discours des élèves dans un détail plus fin afin d'être mieux en mesure d'apprécier leur qualité et leurs manifestations dans le contexte spécifique de l'écriture sur un blogue telle que celle préconisée. Les trois tableaux qui suivent présentent une forme de conceptualisation des propos relatés par les élèves de chacun des trois groupes interrogés.

Tableau 12. Conceptualisation des stratégies utilisées par les élèves du groupe A (enseignant 1)

Stratégies	Décembre (n=3)	Février (n=2)
Cerner ses intentions et ses besoins	<ul style="list-style-type: none"> - Informer (2) - Sensibiliser 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser - Dénoncer - Convaincre (2)
Déterminer les caract. à privilégier chez son destinataire Identification du destinataire Souci des caractéristiques du destinataire Souci de la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> - Destinataire imprécis (2) - Les jeunes - Utilisation d'un vocabulaire accessible - Plusieurs relectures - Reformulation des propos 	<ul style="list-style-type: none"> - Intimidateurs et intimidés silencieux et craintifs - Élèves de l'école - Utilisation de l'humour - Souci du titre - Souci de la clarté des mots
Déterminer le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources (sources)	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances personnelles (2) - Famille 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances personnelles (2)
Se représenter le sujet et choisir les éléments appropriés	<ul style="list-style-type: none"> - Contrainte de temps - Écriture déversoïr 	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture déversoïr
Ordonner les éléments choisis et se donner un principe d'organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture déversoïr (2) 	
Se relire régulièrement au cours de la rédaction	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture entrecoupée de relectures du contenu et de moments de réflexion - Écriture entrecoupée de relectures du contenu - Écriture entrecoupée de la vérification de l'orthographe 	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture entrecoupée de la vérification de l'orthographe - Écriture entrecoupée de relectures du contenu
Établir des liens		<ul style="list-style-type: none"> - Intuitif
Privilégier un mode d'organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation spontanée - Organisation contrainte par le temps 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation spontanée (2)
Utiliser des paragraphes	<ul style="list-style-type: none"> - Une idée par paragraphe - Structure classique d'un texte - Incapacité 	<ul style="list-style-type: none"> - Une idée par paragraphe - Intuitif
Donner au texte un titre explicite ou évocateur et insérer des intertitres	<ul style="list-style-type: none"> - Lien avec le sujet du texte (2) - Consigne de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Lien avec le sujet du texte - Stratégie d'appât du lecteur
Améliorer son texte	<ul style="list-style-type: none"> - Convention linguistiques - Syntaxe - Précision du vocabulaire - Aucune amélioration 	<ul style="list-style-type: none"> - Précision du vocabulaire - Aucune amélioration
Vérifier l'application des conventions linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances personnelles 	
Corriger son texte	<ul style="list-style-type: none"> - Dictionnaire (2) - Conjugueur - Correcteur numérique - Connaissances personnelles (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Correcteur numérique (2) - Connaissances personnelles - Conjugueur

Cerner ses points forts et ses difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - Non respect de l'intention d'écriture - Texte trop court - Respect de l'intention d'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> - Doute quant au respect de l'intention d'écriture - Difficulté dans le respect des conventions linguistiques - Respect de l'intention d'écriture
Noter ses progrès et les points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - Désir d'accroître la longueur du texte (2) - Désir d'ajouter davantage d'information (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Désir d'améliorer la précision du vocabulaire - Désir d'ajouter davantage d'information

Voici une explication des éléments saillants pour les élèves du groupe A.

- Ils écrivent principalement pour sensibiliser, informer et convaincre.
- Bien que le destinataire des écrits sur le blogue soit parfois imprécis, les élèves qui en ont un en tête cherchent à mettre en œuvre différentes façons de faire pour capter leur attention (vocabulaire accessible, utilisation de l'humour, titre évocateur, souci de la clarté des éléments linguistiques).
- Comme sources de contenus, les élèves s'en remettent essentiellement à leurs propres connaissances personnelles.
- Lorsque vient le temps de choisir des éléments appropriés à inclure au texte et de les organiser, ils procèdent en fonction de ce qui leur vient à l'esprit au moment présent (organisation spontanée et écriture déversoir).
- Les élèves alternent entre des moments d'écriture et des moments de relecture du contenu et de l'orthographe.
- L'établissement de liens entre les idées est peu abordé de façon explicite et il semble s'effectuer de façon intuitive.
- Quelques élèves essaient d'organiser leur texte selon le principe d'une idée par paragraphe mais cet élément n'est pas acquis par tous.
- Pour choisir un titre, on cherche à établir un lien avec le contenu du texte.
- En matière d'amélioration du texte, les élèves disent travailler la précision du vocabulaire et les éléments de la langue. Certains affirment n'apporter aucune amélioration.
- Les connaissances personnelles des élèves sont la principale ressource mentionnée en support à la correction du texte, suivies des dictionnaires et correcteur numérique.
- L'adéquation du texte avec l'intention d'écriture est le principal élément identifié en tant que point fort ou difficulté par les élèves.
- Une meilleure consistance du texte est le principal élément que les élèves souhaitent améliorer.

Le Tableau 13 présente la conceptualisation des stratégies utilisées par les élèves du groupe B.

Tableau 13. Conceptualisation des stratégies utilisées par les élèves du groupe B (enseignant 1)

Stratégies	Novembre (n=3)	Janvier (n=3)	Février (n=3)	Mai (n=3)
Cerner ses intentions et ses besoins	<ul style="list-style-type: none"> - Faire réagir - Partager son opinion - Dénoncer - Informer 	<ul style="list-style-type: none"> - Convaincre (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Informer (2) - Partager son opinion (2) - Sensibiliser 	<ul style="list-style-type: none"> - Convaincre (2) - Informer - Divertir - Partager son opinion - Expliquer
Déterminer les caract. à privilégier chez son destinataire Identification du destinataire Souci des caractéristiques du destinataire Souci de la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisateur de cellulaires au volant - Destinataire imprécis - Élèves qui utilisent le texto à l'école - Fauteurs de trouble - Utilisation de formulations fortes (2) - Souci du titre - Utilisation d'un vocabulaire accessible - Mise en contexte du sujet 	<ul style="list-style-type: none"> - Adolescents (2) - Destinataire imprécis - Utilisation d'une intrigue - Identification des aspects positifs du livre (3) - Ajout de détails sur le contenu 	<ul style="list-style-type: none"> - Amateurs de musique classique - Adolescents utilisateurs de salons de bronzage - Adolescents - Utilisation d'un vocabulaire accessible (3) - Utilisation de phrases peu complexe (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves performants du secondaire - Amateurs de hockey - Élèves de 2^e secondaire, en particulier les élèves forts et l'auteur même, pour clarifier sa compréhension - Évocation de la période estivale - Utilisation d'un vocabulaire accessible (2) - Ajout de détails sur le contenu - Vérification orale de la syntaxe
Déterminer le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources (sources)	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant - Famille - Pairs - Connaissances personnelles - Ressource documentaire (2) - Exemple de la vie courant 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressource documentaire (2) - Connaissances personnelles (2) - Travail scolaire - Pairs 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressource documentaire (2) - Pairs - Famille 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances personnelles (3)
Se référer à des textes dans lesquels on a observé des façons intéressantes		<ul style="list-style-type: none"> - Consultation de textes du même type 		
Se représenter le sujet et choisir les éléments appropriés	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture déversoïr (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Consultation de textes 		<ul style="list-style-type: none"> - Écriture déversoïr (2)
Sélectionner des éléments (critères)	<ul style="list-style-type: none"> - Arrimage avec les autres éléments du texte - Facilité de la compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> - Arrimage avec les autres éléments du texte 	<ul style="list-style-type: none"> - Intérêt personnel et pour le lecteur 	
Ordonner les éléments choisis et se donner un principe	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture déversoïr - Élaboration d'un plan 	<ul style="list-style-type: none"> - Document modèle (2) - Écriture déversoïr 		<ul style="list-style-type: none"> - Élaboration d'un plan mental

d'organisation	mental			- Écriture déversoir
Se relire régulièrement au cours de la rédaction	- Écrit. entrecoupée de relectures du contenu (2)	- Relecture systématique - Écrit. entrecoupée de relectures du contenu et de moments de réflexion	- Relecture systématique - Écrit. entrecoupée de relectures du contenu et de moments de réflexion	- Écrit. entrecoupée de relectures du contenu et de moments de réflexion - Relecture systématique
Établir des liens	- Attention portée à la cohérence textuelle	- Non inclusion d'idées non pertinentes - Intuitif	- Présence d'idées traitant du sujet du texte (2) - Absence de considération	- Incapacité d'explicitation - Organisation émergente <i>a posteriori</i> - Organisation <i>a priori</i>
Utiliser des paragraphes	- Brièveté du texte (2) - Structure personnelle du texte	- Structure personnelle du texte (2) - Une idée par paragraphe	- Une idée par paragraphe - Structure personnelle du texte (2)	- Brièveté du texte - Intuitif - Structure personnelle du texte
Donner au texte un titre explicite ou évocateur et insérer des intertitres	- Lien avec le sujet du texte (2) - Curiosité du lecteur	- Lien avec le sujet du texte (3)	- Lien avec le sujet du texte (2) - Suggestion de l'enseignant	- Lien avec le sujet du texte (2) - Je m'en foutisme
Relire son texte en le considérant sous des angles différents	- Relectures selon de multiples orientations du texte	- Vérification à partir d'une liste d'items		
Soumettre son texte à la critique	- Appel aux pairs	- Appel aux pairs (2)	- Appel aux pairs (2) - Appel à l'enseignant	
Reconsidérer la pertinence	- Insertion d'une idée - Suppression d'une idée	- Insertion d'une idée		- Suppression d'une idée
Améliorer son texte	- Cohérence textuelle - Syntaxe - Aucune amélioration	- Syntaxe - Précision du vocabulaire (2)	- Précision du vocabulaire - Aucune amélioration (2)	- Précision du vocabulaire (2) - Précision de la syntaxe - Aucune amélioration
Vérifier si les structures des phrases et la ponctuation sont appropriés		- Appel à l'enseignant		
Vérifier l'application des conventions linguistiques		- Connaissances personnelles		
Corriger son texte	- Connaissances personnelles (3) - Correcteur numérique (3) - Dictionnaire - Conjugueur	- Connaissances personnelles (2) - Correcteur numérique - Dictionnaire (2)	- Connaissances personnelles - Appel aux pairs	- Connaissances personnelles (2) - Appel à l'enseignant - Correcteur numérique (3)
Expliciter sa démarche et les stratégies utilisées		- Aucun changement	- Sources d'informations plus probantes	- Aucun changement (2)
Cerner ses points forts et ses difficultés	- Respect de l'intention d'écriture (3)	- Respect de l'intention d'écriture (2)	- Respect de l'intention d'écriture (3)	- Respect de l'intention d'écriture

		- Choix du vocabulaire	- Clarté des idées	
Noter ses progrès et les points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - Désir d'exprimer le point de vue d'autrui - Désir d'accroître les informations (2) - Satisfaction à l'égard de l'authenticité des idées partagées - Désir d'améliorer la cohérence textuelle - Désir d'accroître la longueur du texte 	<ul style="list-style-type: none"> - Désir d'accroître la longueur du texte (2) - Désir de corriger davantage les conventions linguistiques - Désir d'accroître les informations - Satisfaction à l'égard du contenu - Aucune amélioration envisagée 	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfaction à l'égard du contenu - Désir d'accroître les informations - Satisfaction à l'égard du contenu - Désir d'améliorer la structure du texte - Aucune amélioration envisagée 	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfaction intuitive (4) - Désir d'accroître la longueur du texte (2) - Désir d'accroître les informations (2) - Désir d'écrire sur des sujets plus familiers à l'auteur

Voici une explication des éléments saillants pour les élèves du groupe B.

- Ils écrivent principalement pour convaincre et partager une opinion.
- Les élèves ont la plupart du temps une idée claire du destinataire à qui ils s'adressent.
- Pour tenter d'interpeller le destinataire et de soutenir sa compréhension, les élèves essaient d'utiliser un vocabulaire accessible, des phrases simples et des formulations évocatrices.
- Les principales sources de contenus des billets sont les ressources documentaires et les connaissances personnelles des élèves.
- Lorsque vient le temps de choisir des éléments appropriés à inclure au texte, ils procèdent en fonction de ce qui leur vient à l'esprit au moment présent (écriture déversoir).
- L'organisation du texte s'effectue tantôt de façon spontanée, tantôt à partir d'un plan ou en se référant à un document modèle.
- La mise en texte est entrecoupée de relectures partielles du contenu ou de relectures systématiques de l'ensemble du texte.
- Les élèves ont de la difficulté à mettre en mots la façon dont ils tissent des liens entre les idées ou cela s'effectue de façon spontanée.
- En ce qui a trait à l'utilisation de paragraphes, certains élèves mentionnent ne pas en utiliser en raison de la brièveté du texte. D'autres appliquent le principe d'une idée par paragraphe alors que certains s'en remettent à une structure personnelle.
- Pour choisir un titre, on cherche à établir un lien avec le contenu du texte.
- Les élèves font appel à leurs pairs pour obtenir des commentaires critiques sur leurs écrits.
- Lorsque les élèves s'interrogent sur la pertinence de leur texte, cela les amène à y ajouter ou supprimer des idées.
- Pour procéder à la correction de leur texte, les élèves s'en remettent essentiellement à leurs connaissances personnelles ou à un correcteur numérique.
- Les élèves n'ont pas tendance à apporter de changement à leur démarche d'écriture de la rédaction d'un billet à l'autre.
- L'adéquation du texte avec l'intention d'écriture est le principal élément identifié en tant que point fort ou difficulté par les élèves.

- Une meilleure consistance du texte est le principal élément que les élèves souhaitent améliorer.

Le Tableau 14 présente la conceptualisation des stratégies utilisées par les élèves du groupe C.

Tableau 14. Conceptualisation des stratégies utilisées par les élèves du groupe C (enseignant 2)

Stratégies	Novembre (n=1)	Décembre (n=3)	Janvier (n=3)	Février (n=2)	Mars (n=2)
Cerner ses intentions et ses besoins	- Informer	- Convaincre (2) - S'informer - Informer	- Sensibiliser - Informer (2)	- Informer - Expliquer - Convaincre	- Partager son opinion (2) - Informer
Déterminer les caract. à privilégier chez son destinataire Identification du destinataire Souci des caractéristiques du destinataire Souci de la compréhension	- Lecteurs de blogues	- Francophones - Amateurs de cinéma, plus spécifiquement de Tintin - Amateurs de technologies et de voitures - Se mettre dans la peau du lecteur (2) - Choix du vocabulaire - Contenu positif - Souci des conventions linguistiques - Souci de la syntaxe	- Destinataire imprécis - Utilisateurs de téléphone cellulaire - Adolescents - Neutralité du propos - Souci des conventions linguistiques - Cohérence textuelle - Plusieurs relectures - Utilisation d'un vocabulaire accessible - Brièveté du propos - Organisation des idées - Respect du sujet dans le choix du contenu	- Parents et enseignants - Destinataire imprécis - Organisation des idées (2) - Ajout d'une conclusion - Utilisation d'exemples - Relecture par les pairs	- Adolescents - Destinataire imprécis - Cohérence textuelle
Déterminer le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources (sources)	- Ressource documentaire - Travail scolaire antérieur	- Ressource documentaire (2) - Exemple de la vie courante	- Ressource documentaire (3) - Pairs - Connaissances personnelles	- Pairs - Ressource documentaire (2) - Connaissances personnelles	- Pairs - Famille - Ressource documentaire - Connaissances personnelles
Se représenter le sujet et choisir les éléments appropriés		- Élaboration d'un plan mental			
Sélectionner des éléments (critères)	- Facilité de la compréhension	- Intérêt pour le lecteur (2)	- Quotidienneté	- Intérêt personnel (2)	- Intérêt pour le lecteur - Écriture déversoïr
Ordonner les éléments choisis et se donner un	- Écriture déversoïr	- Élaboration d'un plan mental (2)	- Écriture déversoïr (3) - Réorganisation des	- Élaboration d'un plan (2)	- Écriture déversoïr (2) - Réorganisation des

principe d'organisation		- Prise de notes sur papier - Élaboration d'un plan	idées		idées
Prévoir d'introduire, de conclure, de marquer ou de faire progresser ses propos		- Structuration de l'introduction		- Utilisation d'une conclusion en guise de rappel du contenu	
Faire un brouillon		- Élaboration d'un brouillon papier (2) - Élaboration d'un plan		- Élaboration d'un brouillon - Élaboration d'un plan	
Se relire régulièrement au cours de la rédaction	- Écriture sans relecture	- Relecture systématique	- Relecture systématique	- Relecture systématique (2)	- Écrit. entrecoupée de relectures du contenu et de moments de réflexion
Établir des liens	- Présence récurrente de certains mots			- Intuitif - Présence d'idées traitant du sujet du texte	
Privilégier un mode d'organisation	- Organisation émergente				
Utiliser des paragraphes	- Une idée par paragraphe	- Brièveté du texte (2) - Une idée par paragraphe	- Une idée par paragraphe - Intuitif - Brièveté du texte	- Structure classique d'un texte (2)	- Intuitif - Brièveté du texte
Donner au texte un titre explicite ou évocateur et insérer des intertitres	- Lien avec le sujet du texte	- Curiosité du lecteur - Lien avec le sujet du texte - Je m'en foutisme - Plagiat	- Lien avec le sujet du texte (2) - Intuitif	- Lien avec le sujet du texte (2)	- Lien avec le sujet du texte - Consigne de l'enseignant
Améliorer son texte	- Syntaxe	- Précision du vocabulaire - Aucune amélioration - Syntaxe	- Syntaxe (3) - Précision du vocabulaire	- Conventions linguistiques - Aucune amélioration	- Précision du vocabulaire (2) - Conventions linguistiques (2) - Syntaxe
Vérifier si les structures des phrases et la ponctuation sont appropriés	- Syntaxe	- Syntaxe			
Corriger son texte	- Aucune amélioration	- Dictionnaire (2) - Conjugueur (2) - Grille d'autocorrection	- Correcteur numérique (3) - Dictionnaire (2)	- Grille d'autocorrection (2) - Dictionnaire	- Connaissances personnelles (2) - Dictionnaire

		(2) - Correcteur numérique	- Connaissances personnelles - Conjugueur - Appels au pairs	- Conjugueur	- Moteur de recherche
Expliciter sa démarche et les stratégies utilisées		- Aucun changement (2)	- Aucun changement (2)		- Aucun changement - Authenticité accrue
Cerner ses points forts et ses difficultés	- Respect de l'intention d'écriture	- Manque de conviction auprès du lectorat - Respect de l'intention d'écriture - Manque de conviction auprès du lectorat	- Respect de l'intention d'écriture (2) - Doute quant au respect de l'intention d'écriture	- Respect de l'intention d'écriture (2)	- Choix du vocabulaire - Doute quant au respect de l'intention d'écriture
Noter ses progrès et les points à améliorer	- Désir de se préoccuper davantage des conventions linguistiques	- Intuition d'amélioration - Désir de se préoccuper davantage des conventions linguistiques - Désir d'accroître la longueur du texte (2) - Désir d'intégrer davantage d'informations	- Désir de se préoccuper davantage des conventions linguistiques (3) - Désir d'utiliser un vocabulaire plus varié - Désir d'accroître la longueur du texte - Désir d'intégrer davantage d'informations	- Désir de se préoccuper davantage des conventions linguistiques - Appréciation positive de la cohérence du texte - Aucune amélioration souhaitée	- Satisfaction quant à l'authenticité des idées partagées - Désir d'améliorer la structure du texte - Satisfaction quant aux idées incluses - Désir d'améliorer la précision du vocabulaire

Voici une explication des éléments saillants pour les élèves du groupe C.

- Ils écrivent sur le blogue principalement pour convaincre, informer et partager une opinion.
- Les élèves ont habituellement une idée claire du destinataire à qui ils s'adressent.
- Ils cherchent à se soucier du destinataire et de sa compréhension en essayant de se mettre dans sa peau, ainsi qu'en portant attention aux éléments linguistiques et à l'organisation des idées.
- Les principales sources de contenus des billets sont les ressources documentaires et les connaissances personnelles des élèves.
- Pour procéder à la sélection d'éléments de contenus, les élèves se basent principalement sur ce qui pourrait intéresser le lecteur.
- L'organisation des éléments de contenus s'effectue par certains élèves selon ce qui leur vient en tête en cours d'écriture (écriture déversoir) et, par d'autres, à partir d'un plan.
- Des élèves élaborent un brouillon de leur texte ; d'autres travaillent à partir d'un plan.
- La plupart des élèves effectuent des relectures systématiques de l'ensemble du texte en cours d'écriture.
- En ce qui a trait à l'utilisation de paragraphes, certains élèves mentionnent ne pas en utiliser en raison de la brièveté du texte. D'autres appliquent le principe d'une idée par paragraphe alors que certains s'en remettent à une structure classique de texte.

- Pour choisir un titre, on cherche à établir un lien avec le contenu du texte.
- Les élèves disent surtout porter attention à la syntaxe et au vocabulaire lorsqu'ils cherchent à améliorer leurs textes.
- Lors de la correction, les élèves utilisent essentiellement la grille d'autocorrection fournie par leur enseignant ainsi que le dictionnaire et un correcteur numérique.
- Les élèves n'ont pas tendance à apporter de changement à leur démarche d'écriture de la rédaction d'un billet à l'autre.
- L'adéquation du texte avec l'intention d'écriture est le principal élément identifié en tant que point fort ou difficulté par les élèves.
- Une meilleure consistance du texte et la réduction des erreurs linguistiques sont les principaux éléments que les élèves souhaitent améliorer.

Pour terminer la partie portant sur les stratégies d'écriture relatées par les élèves, nous attirons l'attention sur le fait que, parmi l'ensemble des stratégies répertoriées, une vingtaine d'entre elles se sont avérées « antistratégiques », c'est-à-dire que les élèves en ont parlé en des termes qui ne correspondaient pas à ce qui est reconnu efficace. Parmi ce nombre, plus de la moitié a été documentée auprès des élèves du groupe A, soit le groupe en transition entre le primaire et le secondaire et donc davantage en difficulté d'apprentissage. La stratégie qui a été la plus problématique a été celle qui concerne l'ordonnancement et l'organisation des idées. À cinq reprises, des élèves ont mentionné explicitement ne pas s'en soucier. À d'autres occasions, c'est la considération de ressources pour alimenter le contenu des écrits qui a été en cause (n=4) ou encore l'absence de prise en considération des caractéristiques d'un destinataire potentiel (n=3) et d'une organisation textuelle en paragraphes (n=3). Enfin, des élèves ont aussi mentionné explicitement ne porter aucune attention particulière à la forme de leurs écrits (n=3) ni chercher à les améliorer (n=3).

Pour conclure la section portant sur l'écriture en tant que processus, nous jugeons pertinent de mentionner les considérations suivantes. D'une part, les stratégies recensées, que ce soit auprès des enseignants ou des élèves, l'ont été à partir de leur discours, et non à partir d'observations *in situ*, de questionnements en cours d'écriture ou d'un protocole de verbalisation à voix haute. La procédure utilisée peut avoir engendré un certain écart entre ce qui a été réellement fait et ce qui a été rapporté. Par exemple, le fait que l'entrevue ait été différée dans le temps par rapport à la rédaction des billets a pu occasionner un certain effet d'oubli, tout comme une certaine maturité réflexive. Aussi, élèves et enseignants peuvent avoir une représentation différente des stratégies. D'autre part, pour analyser les données collectées, nous avons travaillé à partir des stratégies d'écriture énoncées dans le « Programme de formation de l'école québécoise » du secondaire. Ce choix a été fait pour s'arrimer à un cadre d'intelligibilité du milieu scolaire, dans une perspective de diffusion des résultats. Ce cadre correspond aussi à des éléments reconnus dans les écrits scientifiques qui traitent de l'apprentissage de l'écriture. Toutefois, sur le plan strictement analytique, il faut mentionner la difficulté qu'a pu occasionner, à certains moments, la codification des propos ; la quarantaine de stratégies n'étant pas toutes étanches les unes des autres, voire certaines se recoupant. Néanmoins, le regard qui a été posé l'a été fait avec rigueur et nous semble rendre compte de la diversité des propos relatés.

4.3.2 L'écriture en tant que produit

Ce pôle réfère aux écrits rédigés par les élèves sur le blogue. Les textes ont été analysés à partir d'une diversité d'indicateurs : intensité d'écriture, thématiques abordées, structure du texte et qualité de la langue.

4.3.2.1 L'intensité d'écriture

L'intensité d'écriture est une mesure de base permettant de jauger l'ampleur de l'intégration du blogue dans les classes participantes. Elle a été documentée à partir du nombre de billets rédigés et du nombre total de mots écrits sur le blogue des élèves tout au long de l'année scolaire.

De septembre à juin, les élèves des cinq groupes ont rédigé un total de 494 billets. De ce nombre, nous en avons identifié 59 dont le contenu était en tout ou en partie plagié. Il faut rappeler qu'aucune vérification du contenu des billets n'était effectuée par l'enseignant 3 avant leur mise en ligne, ce qui pourrait expliquer la situation. Cela correspond à 11.9% des billets rédigés. La plupart des billets plagiés (n=52) l'ont été par quelques élèves des groupes D et E (enseignant 3). Tous les billets plagiés ont été retranchés des résultats qui sont présentés dans cette section, jugeant qu'ils ne contribuaient pas au développement de la compétence à écrire. La Figure 13 illustre l'intensité d'écriture sur le blogue par période.

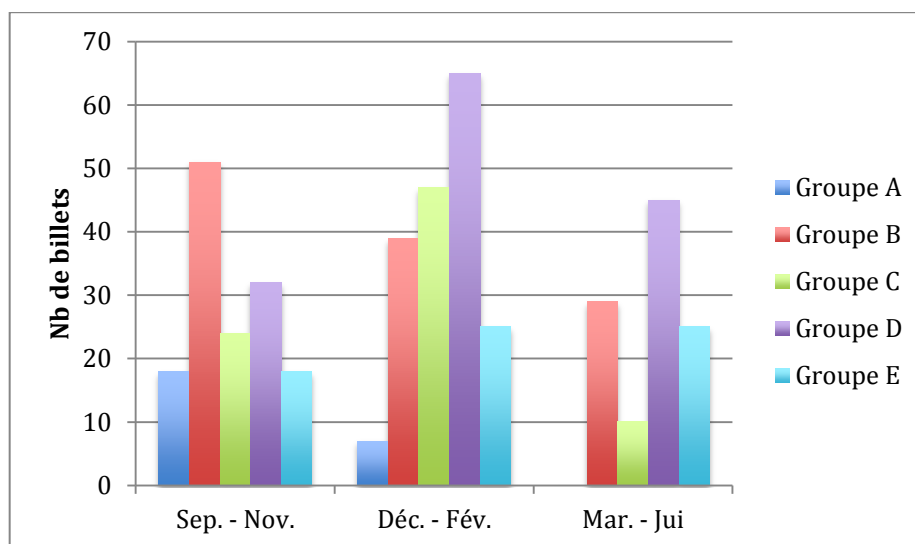


Figure 13. Nombre de billets rédigés sur le blogue tout au long de l'année scolaire

En excluant les billets plagiés, les élèves des cinq groupes ont rédigé 435 billets, dont 143 au cours de la période 1 (septembre à novembre), 183 au cours de la période 2 (décembre à février) et 109 au cours de la période 3 (mars à juin). Les élèves du groupe A ont rédigé 25 billets, ce qui représente une moyenne de 2.1 billets par élève ($\text{ÉT}=1.5$). Les élèves du groupe B ont rédigé 119 billets, pour une moyenne de 3.6 billets par élève ($\text{ÉT}=1.1$). Quant aux élèves du groupe C, ils ont rédigé 81 billets, ce qui représente une moyenne de 5.4 billets par scripteur ($\text{ÉT}=2.8$). Les élèves du groupe D ont rédigé 142 billets, soit 5.9 billets par élève ($\text{ÉT}= 3.3$). Il s'agit du groupe qui a été le plus productif. Enfin, quant au groupe E, c'est 68 billets qui ont été écrits par les élèves, soit une moyenne de 3 billets par personne ($\text{ÉT}=2,6$).

Des tests de Wilcoxon ont été effectués pour identifier des différences significatives dans le nombre de billets écrits selon les périodes. Il en ressort les constats suivants.

Tous les élèves confondus

- Le nombre de billets écrits augmente de la première à la deuxième période ($Z = -2.63, p = 0.005$) et il diminue de la deuxième à la troisième ($Z = -4.42, p = 0.000$).

Élèves du groupe A

- Le nombre de billets écrits diminue de la première à la deuxième période ($Z = -3.05, p = 0.001$) ainsi que de la deuxième à la troisième période ($Z = -2.07, p = 0.02$).

Élèves du groupe C

- Le nombre de billets écrits augmente de la première à la deuxième période ($Z = -2.85, p = 0.002$) et il diminue de la deuxième à la troisième ($Z = -3.32, p = 0.001$).

Élèves du groupe D

- Le nombre de billets écrits diminue de la première à la deuxième période ($Z = -3.58, p = 0.000$) ainsi que de la deuxième à la troisième période ($Z = -2.60, p = 0.005$).

Un constat global qui se dégage a trait à l'utilisation somme toute modeste qui a été faite du blogue pour des situations d'écriture dans les classes de français qui ont participé au projet. Il semble que cette utilisation ait été particulièrement difficile lors du dernier tiers de l'année scolaire, et ce, même pour le groupe C (enseignant 2), où des ordinateurs étaient accessibles au sein même de la classe. Cela est à même de soulever certaines interrogations quant à l'organisation nécessaire pour qu'un tel contexte d'écriture médiatisé par les TIC puisse être mis en œuvre sur une base périodique. Pour ce qui est du groupe A particulièrement, il faut rappeler que l'enseignant 1 était en situation de coenseignement et qu'il n'a pu disposer du temps d'intervention anticipé en début d'année scolaire. À cet effet, il a d'ailleurs mentionné en entrevue que, si c'était à refaire, il ne choisirait pas de nouveau un groupe pour lequel l'enseignement est partagé pour expérimenter l'utilisation du blogue.

Pour les données de l'ensemble de l'année scolaire, un test de Kruskal-Wallis a permis de confirmer l'existence de différences significatives entre les groupes ($\chi^2 = 31.67, p = 0.000$). Des tests complémentaires de Mann-Whitney ont permis de préciser ces différences, qui sont présentées au Tableau 15. Le tableau doit être lu de la façon suivante. Par exemple, les élèves du groupe A ont écrit significativement moins de billets que les élèves des groupes B, C et D (–) alors qu'il n'y a pas de différence avec ceux du groupe E (X).

Tableau 15. Différences entre les groupes d'élèves - Nombre de billets¹⁷

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Groupe A		(-) $U = 49, p = 0.001$	(-) $U = 13, p = 0.001$	(-) $U = 25, p = 0.000$	X
Groupe B			(-) $U = 131, p = 0.02$	(-) $U = 212, p = 0.01$	(+) $U = 98, p = 0.001$
Groupe C				X	(+) $U = 33, p = 0.001$
Groupe D					(+) $U = 51, p = 0.000$
Groupe E					

Par ailleurs, des analyses corrélationnelles de Spearman ont été effectuées entre le nombre de billets rédigés et les éléments de la dimension affective de l'écriture. Il en ressort les corrélations significatives suivantes.

Élèves du groupe D

- Les élèves qui ont écrit le plus de billets sont ceux qui ont une motivation globale la plus élevée en fin d'année scolaire ($r_s = 0.446, p = 0.038$).
- Les élèves qui ont écrit le plus de billets sont ceux qui ont une motivation intrinsèque la plus élevée en fin d'année scolaire ($r_s = 0.461, p = 0.031$).

Enfin, des tests de Mann-Whitney révèlent la différence significative suivante entre les sexes.

Élèves du groupe D

- Les filles ont écrit davantage de billets que les garçons ($U = 13, p = 0.002$)

Nous présentons maintenant le second indicateur utilisé pour représenter l'intensité d'écriture, soit le nombre moyen de mots écrits par billet (Figure 14).

¹⁷ Des cases ont été mises en gris pour éviter la surcharge du tableau en données qui n'auraient été que la réciproque de celles qui apparaissent actuellement.

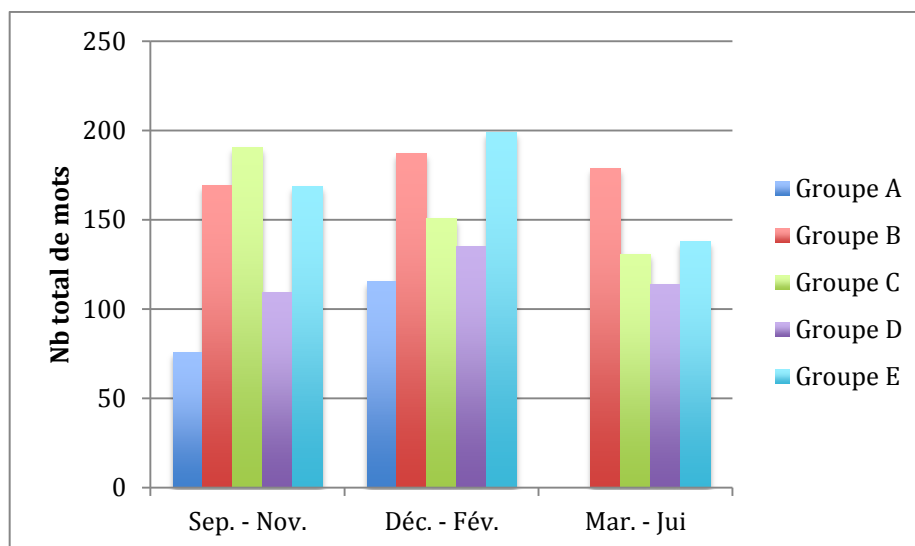


Figure 14. Nombre de mots par billet tout au long de l'année scolaire

Pour l'ensemble de l'année scolaire, les élèves des cinq groupes ont écrit des billets d'une longueur moyenne de 144 mots, soit 143 au cours de la période 1 (septembre à novembre), 158 au cours de la période 2 (décembre à février) et 140 au cours de la période 3 (mars à juin). Les élèves du groupe A ont rédigé des billets de quelque 96 mots, alors que ceux des groupes B, C, D et E dénombreraient respectivement 178, 157, 119 et 168 mots.

Des tests de Wilcoxon ont été effectués pour identifier des différences significatives dans le nombre de billets écrits selon les périodes. Il en ressort les constats suivants.

Tous les élèves confondus

- Le nombre de mots par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -3.3, p = 0.001$).

Élèves du groupe A

- Le nombre de mots par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.02, p = 0.02$)

Élèves du groupe B

- Le nombre de mots par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.13, p = 0.02$)

Élèves du groupe C

- Le nombre de mots par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.61, p = 0.005$)

Élèves du groupe D

- Le nombre de mots par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.61, p = 0.005$)

Pour les données de l'ensemble de l'année scolaire, un test de Kruskal-Wallis a permis de confirmer l'existence de différences significatives entre les groupes ($\chi^2 = 29.30, p = 0.000$). Des tests complémentaires de Mann-Whitney ont permis de préciser ces différences, qui sont présentées au Tableau 16. Le tableau doit être lu de la façon suivante. Par exemple, les élèves du groupe A ont écrit significativement moins de mots par billet que les élèves des groupes B, C, D et E (-).

Tableau 16. Différences entre les groupes d'élèves - Nombre de mots

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Groupe A		(-) U = 10, $p = 0.000$	(-) U = 7, $p = 0.000$	(-) U = 32, $p = 0.002$	(-) U = 21, $p = 0.003$
Groupe B			X	(+) U = 149, $p = 0.000$	X
Groupe C				X	X
Groupe D					X
Groupe E					

Par ailleurs, des analyses corrélationnelles de Spearman ont été effectuées entre le nombre de mots par billet et les éléments de la dimension affective de l'écriture. Il en ressort les corrélations significatives suivantes.

Élèves du groupe C

- Les élèves qui ont écrit les billets les plus longs sont ceux qui ont une motivation globale plus élevée en début ($r_s = 0.562, p = 0.037$) et en fin d'année scolaire ($r_s = 0.659, p = 0.01$).
- Les élèves qui ont écrit les billets les plus longs sont ceux qui ont une motivation intrinsèque plus élevée en début ($r_s = 0.700, p = 0.005$) et en fin d'année scolaire ($r_s = 0.685, p = 0.007$).

Enfin, des tests de Mann-Whitney révèlent la différence significative suivante entre les sexes.

Élèves du groupe A

- Les filles ont rédigé des billets plus longs que les garçons ($U = 0, p = 0.017$).

4.3.2.2 Les thématiques abordées

Les sujets d'écriture sur le blogue étaient tantôt libres, tantôt dirigés. Ils ont été identifiés à partir des catégories qui ont émergé de l'analyse des billets écrits par les classes du primaire qui ont participé au projet de recherche en 2010-2011, sans toutefois contraindre le classement à l'intérieur d'une catégorie. La Figure 15 illustre la répartition des thématiques pour chacun des groupes.

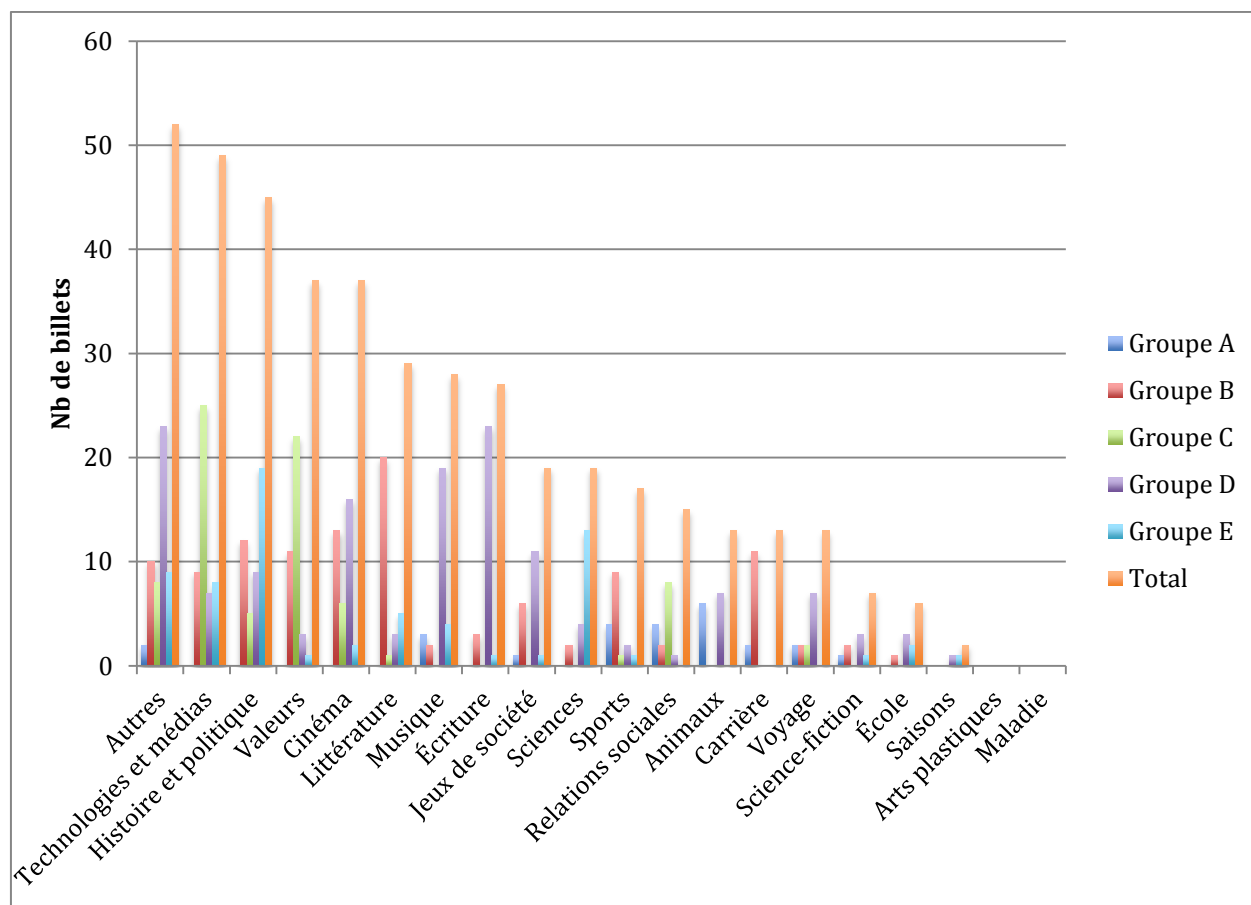


Figure 15. Thématiques abordées dans les billets écrits sur le blogue

Dans l'ensemble, on constate que les deux thématiques qui ont le plus guidé la rédaction des billets sur le blogue sont les technologies et médias ainsi que l'histoire et la politique. Parmi les billets traitant de littérature, certains présentaient une appréciation personnelle d'un roman ou d'un autre type d'écrit. En ce qui a trait aux billets de la thématique « Écriture », plusieurs de ceux rédigés par des élèves de l'enseignant 3 relataient l'expérience et la progression des élèves en écriture sur le blogue. Il s'agit d'une tâche qui a été demandée par l'enseignant en fin d'année scolaire. Quant aux 52 billets de la catégorie « Autres » couvraient trois principaux sujets. Les élèves ont décrit qui ils sont, ont parlé d'alimentation ainsi que de leur vision du futur. Ce dernier sujet a été uniquement abordé par les élèves de l'enseignant 2. Il semble qu'il s'agissait d'une thématique imposée. En outre, parmi les autres billets « Autres », nombre de sujets ont été traités beaucoup moins fréquemment : la consommation, le rythme de vie de la société d'aujourd'hui, les événements paranormaux, la spiritualité, la photographie ainsi que le fonctionnement d'appareils électroménagers (sic). De plus, quelques élèves ont partagé diverses ressources (clip vidéo) et raconté des blagues, énigmes ou charades.

Peu importe la thématique, le contenu des billets était fréquemment inspiré d'opinions, de connaissances et d'expériences personnelles des élèves. En voici quelques exemples.

Tableau 17. Exemples de billets d'élèves relatant opinions, connaissances et expériences personnelles¹⁸

<i>Les étudiants vont-ils gagner ?</i>	<i>Le monde du futur</i>
<p>La grève étudiante : des manifestations dans lesquelles les étudiants manifestent pour contrer la hausse des frais.</p> <p>Sincèrement moi je trouve ça complètement inutile. Ça fait environ 5 ans qu'ils n'ont pas augmenté les frais scolaires. Les gens ne seront peut-être pas tous d'accord avec moi, mais être le gouvernement je les augmenterais maintenant pour arrêter les étudiants de faire leur manifestation. Ils commencent à aller loin, ils exagèrent. Oui je les comprends, c'est chiant qu'ils augmentent les frais aussi vite, mais s'ils continuent à manifester contre et qu'ils obtiennent ce qu'ils veulent, dans 2 ans le gouvernement va de nouveau dire qu'ils veulent augmenter les frais, mais encore plus que cette fois-ci et les étudiants vont se remettre à manifester et cette fois perdront et subiront la hausse encore plus haute qu'elle est maintenant.</p> <p>De plus, en ce moment tous les étudiants manifestent, mais quand ils remarqueront que leur session sera terminée et qu'ils devront la recommencer parce qu'ils auront passé leur session à manifester, ils devraient plus prioriser leurs études que leur 2 mois de manifestation à tous les jours.</p> <p>Finalement, moi je dis « chacun son opinion et son droit de penser ». Il y a quand même la majorité des étudiants qui aimerait mieux retourner sur les bancs d'école plutôt que de continuer à manifester.</p>	<p>Dans ce texte, je vais vous faire part de ma vision du monde dans le futur. Je crois que si nous continuons ainsi, il n'y aura pas du futur pour les humains, car avec la pollution, le réchauffement climatique l'eau potable que nous perdons, la vie sur terre sera impossible, car avec le réchauffement climatique nous allons consommer beaucoup plus d'eau mais l'eau que nous aurons ne sera plus potable. Donc, tout sur terre sera dévastée par la chaleur. Les arbres vont tous dépérir, le prix de tout ce que nous consommons va augmenter alors tout le monde va se battre pour survivre ce sera une vraie catastrophe. Tous les services qui nous sont offerts en ce moment n'existeront plus, car tout ce qui va compter pour les humains sera leurs propre survie alors les magasins vont être vidés et les habitants vont s'entretuer pour assurer leurs survie. L'eau et la nourriture sera la plus grande source de conflit. Donc, si nous continuons comme ça, nous allons droit vers la fin de l'humanité.</p>

D'autres billets, en nombre moins important, rendaient compte, dans les mots des élèves, d'informations tirées de différentes ressources documentaires. En voici quelques exemples.

Tableau 18. Exemples de billets construits à partir de ressources documentaires¹⁹

<i>Le diabète</i>	<i>L'importance de la langue française</i>
<p><i>Le diabète est une maladie chronique de plus en plus répandue dans le monde. Il affecte 20% des adultes aux États-unis et affecte maintenant une grande partie d'enfants et d'adolescents dans le monde entier. Il y a trois sortes de diabètes dans le monde, le diabète de type 1 qui est la majorité du temps héréditaire, le diabète de type deux qui est causé par la mal nutrition, et le diabète de grossesse qui est causé car le bébé prend beaucoup d'énergie donc le pancréas en a moins. Les enfants sont de plus en plus touchés, car la</i></p>	<p><i>Pour commencer, le français est une langue romane de la famille des langues indo-européennes. Cette langue s'est formé en France, et elle est parlé aujourd'hui par 220 millions de personnes un peu partout dans le monde. Le français est la sixième langue la plus parlée, ce qui en fait une langue importante.</i></p> <p><i>Il est important de parler cette langue et je vais vous donner 3 raisons qui l'explique. Premièrement, la langue française connaît un déclin, surtout au Québec,</i></p>

¹⁸ Il s'agit de la version originale des billets ; aucune correction linguistique n'a été effectuée.

¹⁹ Il s'agit de la version originale des billets ; aucune correction linguistique n'a été effectuée.

<p>technologie a maintenant une place très importante dans la vie de tous les jours et les jeunes passent presque tout leur temps devant l'ordinateur et ils se nourrissent très mal. Ils leur suffiraient de faire 30 minutes par jour d'exercice pour éviter cette maladie. Je suis moi-même diabétique de type 1 et je vous assure que vous ne voulez pas contracter cette maladie car elle vous empêche bien des choses. Heureusement, il y a maintenant des machines appelées « pompe à insuline » qui aident à mieux le contrôler et à avoir une vie plus libre pour les personnes atteintes.</p>	<p>car nous vivons tous dans un monde anglophone. Mais aussi à cause la pression exercé sur nous, elle nous oblige à parler l'anglais. En plus, moins de personne parle le français, elle sera peut-être comme le latin dans 100 ans... une langue morte. Ensuite, elle est considérée, autant que l'anglais, comme l'une des langues de travail. Et même pour certains, une langue seconde. Et finalement, cette langue représente notre culture, nos origines. Il ne faut surtout pas oublier ça, c'est une langue, notre langue et il faut donc la préserver.</p> <p>En conclusion, il faut que nous continuons à parler français, car nous sommes, petit à petit, en train d'être assimiler présentement. Donc, il faut y faire très attention, pour la survie de notre langue.</p> <p>Source : http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ & http://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ais</p>
---	---

4.3.2.3 La structure des billets

La structure des billets réfère à leur organisation en paragraphes. Une première analyse effectuée a été celle du dénombrement des paragraphes dans les billets rédigés sur le blogue. Ces résultats sont présentés à la Figure 16.

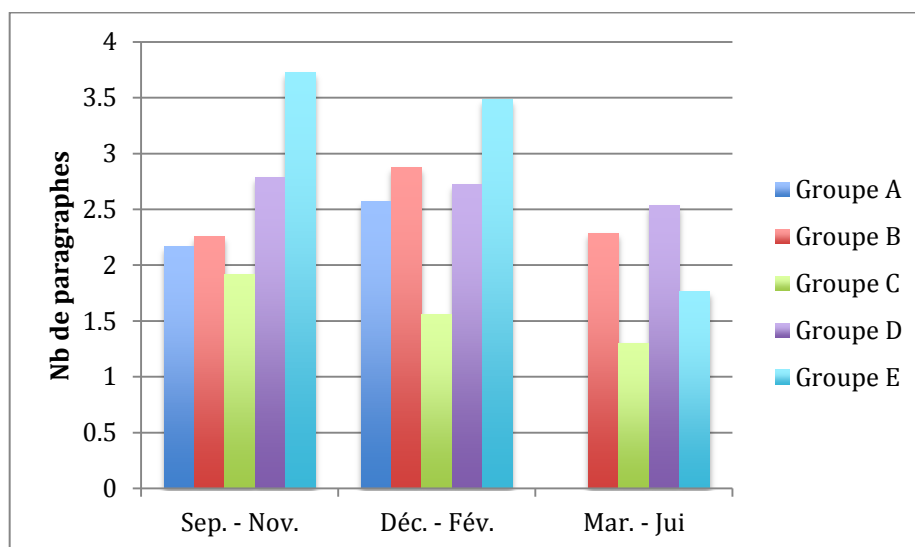


Figure 16. Nombre de paragraphes par billet tout au long de l'année scolaire

Pour l'ensemble de l'année scolaire, les élèves des cinq groupes ont écrit des billets qui renfermaient en moyenne 2.4 paragraphes, soit 2.6 au cours de la période 1 (septembre à novembre), 2.6 au cours de la période 2 (décembre à février) et 2 au cours de la période 3 (mars à juin). Les élèves du groupe A ont développé en moyenne 2.4 paragraphes, alors que ceux des groupes B, C, D et E ont développé respectivement 2.5, 1.6, 2.7 et 3 paragraphes.

Des tests de Wilcoxon ont été effectués pour identifier des différences significatives dans le nombre de paragraphes élaborés selon les périodes. Il en ressort les constats suivants.

Tous les élèves confondus

- Le nombre de paragraphes par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -3.66, p = 0.000$).

Élèves du groupe A

- Le nombre de paragraphes par billet diminue de la première à la deuxième période ($Z = -2.81, p = 0.03$) et il diminue de la deuxième à la troisième ($Z = -2.07, p = 0.02$).

Élèves du groupe B

- Le nombre de paragraphes par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.09, p = 0.02$).

Élèves du groupe C

- Le nombre de paragraphes par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.61, p = 0.005$).

Élèves du groupe D

- Le nombre de paragraphes par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.22, p = 0.01$).

Pour les données de l'ensemble de l'année scolaire, un test de Kruskal-Wallis a permis de confirmer l'existence de différences significatives entre les groupes ($\chi^2 = 20.73, p = 0.000$). Des tests complémentaires de Mann-Whitney ont permis de préciser ces différences, qui sont présentées au Tableau 19. Le tableau doit être lu de la façon suivante. Par exemple, les élèves du groupe A ont élaboré significativement moins de paragraphes que les élèves des groupes B, C et D (–) alors qu'il n'y a pas de différence avec le groupe E (X).

Tableau 19. Différences entre les groupes d'élèves - Nombre de paragraphes

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Groupe A		(–) U = 46, $p = 0.001$	(–) U = 36, $p = 0.03$	(–) U = 26, $p = 0.001$	X
Groupe B			(+) U = 137, $p = 0.04$	X	X
Groupe C				(–) U = 61, $p = 0.002$	X
Groupe D					(+) U = 95, $p = 0.03$
Groupe E					

Par ailleurs, des analyses corrélationnelles de Spearman ont été effectuées entre le nombre de paragraphes élaborés et les éléments de la dimension affective de l'écriture. Il en ressort les corrélations significatives suivantes.

Élèves du groupe D

- Les élèves qui ont rédigé davantage de paragraphes sont ceux qui ont une motivation intrinsèque supérieure en fin d'année scolaire ($r_s = 0.466, p = 0.029$).

Enfin, des tests de Mann-Whitney révèlent la différence significative suivante entre les sexes.

Élèves du groupe D

- Les filles ont élaboré davantage de paragraphes que les garçons ($U = 20, p = 0.008$).

4.3.2.4 La qualité de la structure des billets

Compte tenu que la définition classique d'un paragraphe réfère au développement d'une idée, une analyse a été effectuée pour documenter dans quelle mesure la structure des billets des élèves était en adéquation avec ce principe d'organisation textuelle. La procédure utilisée a été la suivante. Lorsqu'une idée unique était développée par paragraphe, la structure du billet a été considérée comme étant adéquate. Par développement, nous entendons qu'une même idée devait être étayée sur au moins deux phrases. Certains billets ne comportant qu'un paragraphe présentaient un enchaînement d'idées différentes, dont chacune ne tenait qu'en une phrase. Dans ces circonstances, nous avons considéré que la structure du billet était adéquate puisqu'il n'y avait pas de réel développement des idées en question. Il s'agissait en fait davantage d'une énumération d'idées.

Deux codeurs ont principalement travaillé à cette analyse, en effectuant d'abord un accord interjuge. Des délibérations ont dû avoir lieu avant d'en arriver à une procédure de codage dont la similarité était suffisante. La Figure 17 présente la qualité de la structure des billets pour chacun des groupes.

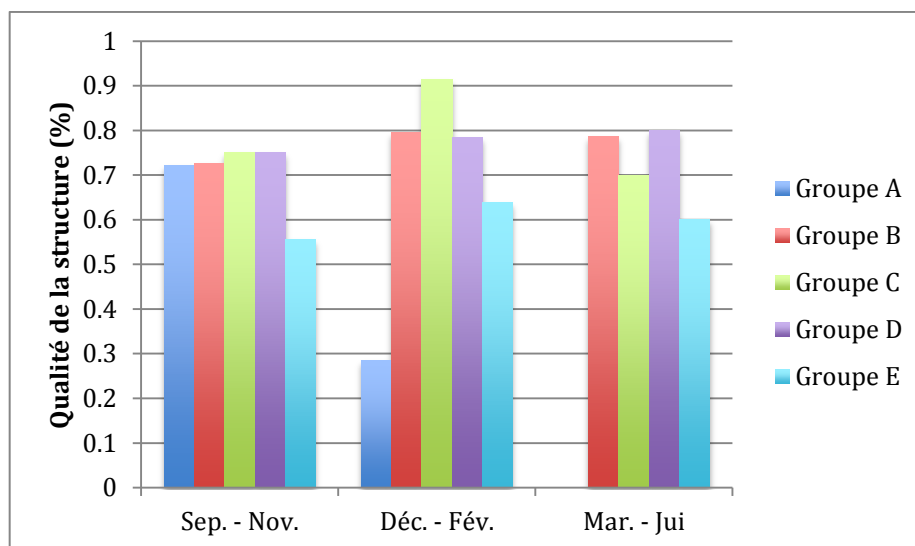


Figure 17. Qualité de la structure des billets tout au long de l'année scolaire

Dans l'ensemble, les élèves ont découpé leurs paragraphes de façon adéquate dans 68.8% des cas. Cette qualité de la structure s'est répartie de la façon suivante selon les périodes de l'année scolaire : 70% pour les billets rédigés de septembre à novembre, 68.4% pour ceux de décembre à février et 72.1% pour ceux de mars à juin. Globalement, les billets des élèves du groupe A ont été bien structurés dans 50.4% des cas alors que ce taux s'est établi à 76.9%, 78.8%, 77.8% et 59.9% pour les groupes B, C, D et E.

Des tests de Wilcoxon ont été effectués pour identifier des différences significatives au niveau de la qualité de la structure des billets selon les périodes. Il en ressort les constats suivants.

Tous les élèves confondus

- La qualité de la structure diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.62$, $p = 0.005$).

Groupe d'élèves A

- La qualité de la structure diminue de la période 1 à la période 2 ($Z = -2.37$, $p = 0.009$).

Groupe d'élèves C

- La qualité de la structure augmente de la période 1 à la période 2 ($Z = -2.55$, $p = 0.01$) et diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.84$, $p = 0.003$).

Un test de Kruskal-Wallis a révélé aucune différence significative entre les groupes d'élèves ($\chi^2 = 3.72$, $p = 0.5$).

4.3.2.5 La structure syntaxique

Deux éléments ont été considérés par rapport à la structure syntaxique, soit le nombre total de phrases ainsi que leur complexité, c'est-à-dire le nombre de phrases simples et complexes. Pour

calculer le premier élément, un décompte manuel a été fait, à partir du principe qu'une phrase débute par une majuscule et se termine par un point (.). Les résultats sont présentés à la Figure 18.

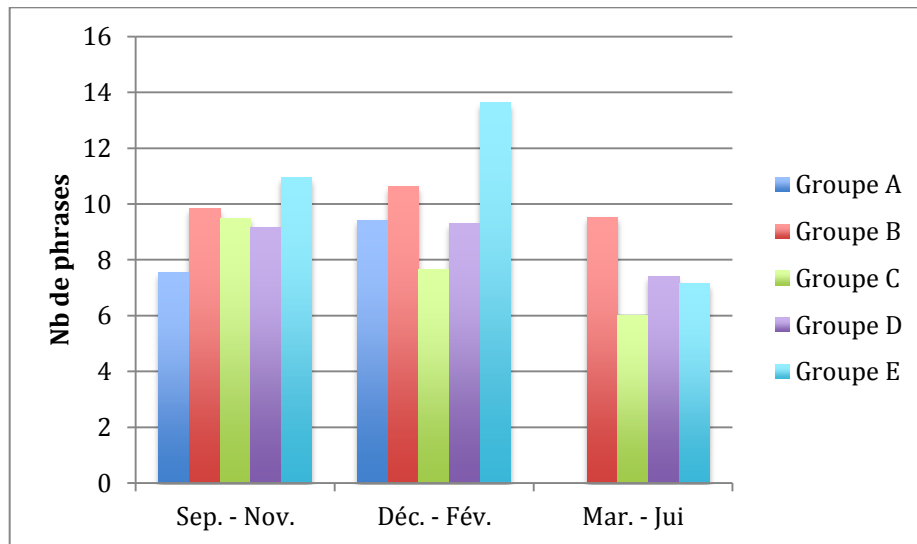


Figure 18. Nombre total de phrases par billet tout au long de l'année scolaire

Globalement, les élèves ont rédigé des billets d'une longueur de 8.7 phrases, soit 9 phrases pour la période 1 (septembre à novembre), 9.2 phrases pour la période 2 (décembre à février) et 7.6 pour la période 3 (mars à juin). Les élèves du groupe A ont rédigé des billets renfermant 8.5 phrases en moyenne alors que ce nombre s'est établi à 10, 7.7, 8.6 et 10.6 pour les groupes B, C, D et E.

Des tests de Wilcoxon ont été effectués pour identifier des différences significatives par rapport au nombre total de phrases. Il en ressort les constats suivants.

Tous les élèves confondus

- Le nombre total de phrases par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -3.8, p = 0.000$).

Élèves du groupe A

- Le nombre total de phrases par billet diminue de la période 1 à la période 2 ($Z = -2.36, p = 0.009$) et de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.03, p = 0.02$).

Élèves du groupe C

- Le nombre total de phrases par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.81, p = 0.003$).

Élèves du groupe D

- Le nombre total de phrases par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.84, p = 0.003$).

Pour les données de l'ensemble de l'année scolaire, un test de Kruskal-Wallis a permis de confirmer l'existence de différences significatives entre les groupes ($\chi^2 = 14.61, p = 0.006$). Des

tests complémentaires de Mann-Whitney ont permis de préciser ces différences, qui sont présentées au Tableau 20. Le tableau doit être lu de la façon suivante. Par exemple, les élèves du groupe A ont écrit significativement moins de phrases que les élèves du groupe B (–) alors qu’il n’y a pas de différence avec les élèves des groupes C, D, et E (X).

Tableau 20. Différences entre les groupes d'élèves - Nombre total de phrases

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Groupe A		(–) $U = 61, p = 0.003$	X	X	X
Groupe B			X	X	(+) $U = 114, p = 0.004$
Groupe C				X	X
Groupe D					X
Groupe E					

Par ailleurs, des analyses corrélationnelles de Spearman ont été effectuées entre le nombre total de phrases et les éléments de la dimension affective de l'écriture. Il en ressort les corrélations significatives suivantes.

Tous les élèves confondus

- Les élèves qui ont écrit le plus de phrases sont ceux qui ont obtenu le concept de soi le plus élevé en début ($r_s = 0.357, p = 0.000$) et en fin d'année scolaire ($r_s = 0.337, p = 0.001$).
- Les élèves qui ont écrit le plus de phrases sont ceux qui ont obtenu la motivation intrinsèque la plus élevée en fin d'année scolaire ($r_s = 0.361, p = 0.000$).

Élèves du groupe C

- Les élèves qui ont écrit le plus de phrases sont ceux qui ont obtenu la motivation intrinsèque la plus élevée en fin d'année scolaire ($r_s = 0.614, p = 0.019$).

Élèves du groupe D

- Les élèves qui ont écrit le plus de phrases sont ceux qui ont obtenu la motivation intrinsèque la plus élevée en fin d'année scolaire ($r_s = 0.455, p = 0.033$).

Par ailleurs, des tests de Mann-Whitney révèlent la différence significative suivante entre les sexes.

Tous les élèves confondus

- Les filles ont rédigé davantage de phrases que les garçons ($U = 720, p = 0.005$).

Élèves du groupe A

- Les filles ont rédigé davantage de phrases que les garçons ($U = 0, p = 0.017$).

Élèves du groupe B

- Les filles ont rédigé davantage de phrases que les garçons ($U = 70, p = 0.03$).

Élèves du groupe E

- Les filles ont rédigé davantage de phrases que les garçons ($U = 9, p = 0.027$).

Le second élément de la structure syntaxique qui a été documenté a trait au niveau de complexité des phrases. Ici, ont été dénombrés le nombre de phrases simples (Figure 19) et le nombre de phrases complexes (Figure 20). Les premières réfèrent aux phrases qui ne contiennent qu'un verbe conjugué et les secondes réfèrent à celles qui en ont plusieurs. Nous débutons avec les phrases simples.

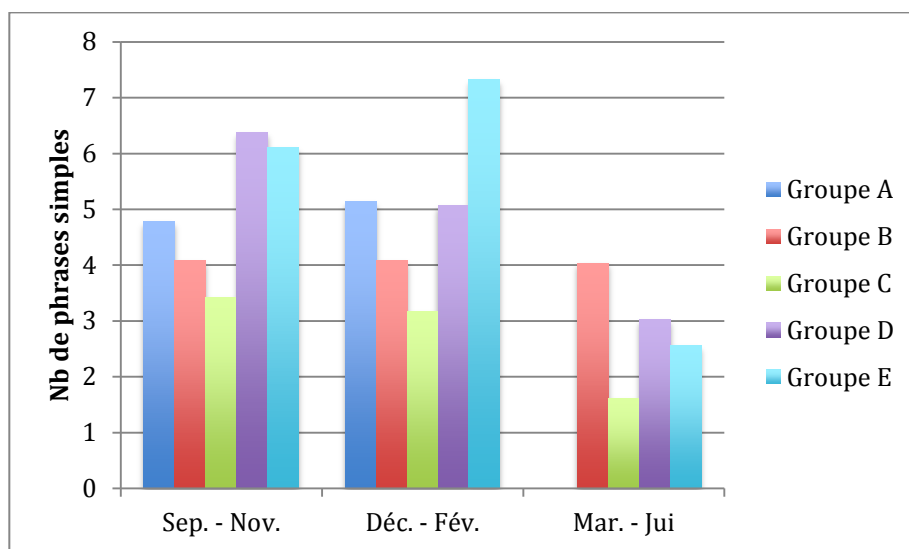


Figure 19. Nombre de phrases simples par billet tout au long de l'année scolaire

Dans l'ensemble, les élèves ont rédigé des billets dénombrant en moyenne 4.4 phrases simples, soit 5 phrases pour la période 1 (septembre à novembre), 5 phrases pour la période 2 (décembre à février) et 2.8 phrases pour la période 3 (mars à juin). Les élèves du groupe A ont rédigé des billets renfermant 5 phrases simples en moyenne alors que ce nombre s'est établi à 4.1, 2.7, 4.8 et 5.3 pour les groupes B, C, D et E.

Des tests de Wilcoxon ont été effectués pour identifier des différences significatives par rapport au nombre de phrases simples. Il en ressort les constats suivants.

Tous les élèves confondus

- Le nombre de phrases simples par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -4.32, p = 0.000$).

Élèves du groupe A

- Le nombre de phrases simples par billet diminue de la période 1 à la période 2 ($Z = -2.29, p = 0.01$) et de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.03, p = 0.02$).

Élèves du groupe C

- Le nombre de phrases simples par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.45, p = 0.01$).

Élève du groupe D

- Le nombre de phrases simples par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -3.6, p = 0.000$).

Pour les données de l'ensemble de l'année scolaire, un test de Kruskal-Wallis a permis de confirmer l'existence de différences significatives entre les groupes ($\chi^2 = 16.18, p = 0.003$). Des tests complémentaires de Mann-Whitney ont permis de préciser ces différences, qui sont présentées au Tableau 21. Le tableau doit être lu de la façon suivante. Par exemple, il n'y a pas de différence entre le groupe A et les groupes B, C, D et E pour ce qui est du nombre de phrases simples rédigées par billet (X).

Tableau 21. Différences entre les groupes d'élèves - Nombre de phrases simples

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Groupe A		X	X	X	X
Groupe B			X	X	(+) $U = 114, p = 0.004$
Groupe C				(-) $U = 74, p = 0.009$	X
Groupe D					(+) $U = 69, p = 0.003$
Groupe E					

Les résultats portant sur les phrases complexes sont maintenant présentés (Figure 20).

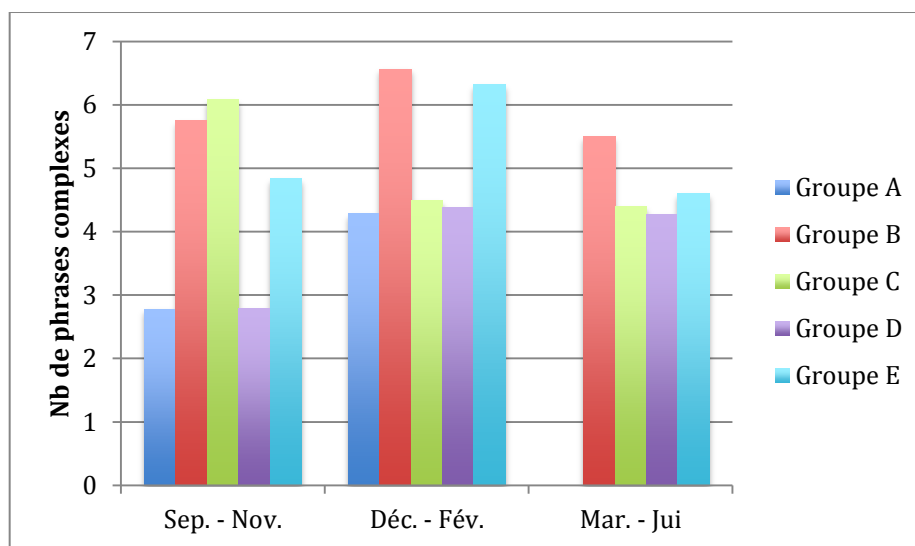


Figure 20. Nombre de phrases complexes par billet tout au long de l'année scolaire

Dans l'ensemble, les élèves ont rédigé des billets dénombrant en moyenne 4.7 phrases complexes, soit 4.4 phrases pour la période 1 (septembre à novembre), 5.2 phrases pour la période 2 (décembre à février) et 4.7 phrases pour la période 3 (mars à juin). Les élèves du

groupe A ont rédigé des billets renfermant 3.5 phrases complexes en moyenne alors que ce nombre s'est établi à 5.9, 5, 3.8 et 5.3 pour les groupes B, C, D et E.

Des tests de Wilcoxon ont été effectués pour identifier des différences significatives par rapport au nombre de phrases complexes. Il en ressort les constats suivants.

Tous les élèves confondus

- Le nombre de phrases complexes par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -3.02, p = 0.002$).

Élèves du groupe A

- Le nombre de phrases complexes par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.02, p = 0.02$).

Élèves du groupe B

- Le nombre de phrases complexes par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.25, p = 0.01$).

Élèves du groupe C

- Le nombre de phrases complexes par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.73, p = 0.003$).

Pour les données de l'ensemble de l'année scolaire, un test de Kruskal-Wallis a permis de confirmer l'existence de différences significatives entre les groupes ($\chi^2 = 14.61, p = 0.006$). Des tests complémentaires de Mann-Whitney ont permis de préciser ces différences, qui sont présentées au Tableau 22. Le tableau doit être lu de la façon suivante. Par exemple, les élèves du groupe A ont rédigé significativement moins de phrases complexes que les élèves des groupes C et C (–) alors qu'il n'y a pas de différence avec les groupes D et E (X).

Tableau 22. Différences entre les groupes - Nombre de phrases complexes

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Groupe A		(–) $U = 27, p = 0.000$	(–) $U = 19, p = 0.002$	X	X
Groupe B			X	(+) $U = 168, p = 0.001$	X
Groupe C				X	X
Groupe D					X
Groupe E					

Par ailleurs, des tests de Mann-Whitney révèlent la différence significative suivante entre les sexes.

Tous les élèves confondus

- Les filles ont rédigé davantage de phrases complexes par billet que les garçons ($U = 800, p = 0.031$).

4.3.2.6 La qualité de la langue

La dimension de la qualité de la langue a été documentée à partir de la diversité du vocabulaire utilisé, de son utilisation en contexte et de la présence de mots impropres.

La diversité du vocabulaire a été documentée en dénombrant le nombre de mots différents utilisés dans chaque billet écrit. Pour ce faire, nous avons utilisé l'outil en ligne *Wordle*²⁰ qui a permis d'automatiser une partie de la procédure. Il est à noter que les mots tels les prépositions, les déterminants et les pronoms ont été retranchés des calculs. Les résultats de cette analyse sont présentés à la Figure 21.

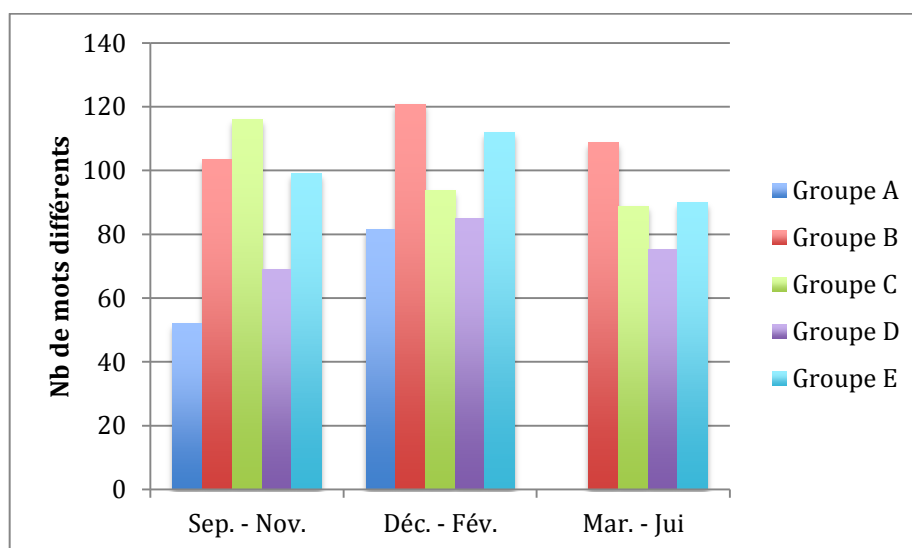


Figure 21. Diversité du vocabulaire utilisé dans les billets tout au long de l'année scolaire

Dans l'ensemble, les élèves ont rédigé des billets dénombrant en moyenne 90.8 mots différents, soit 87.9 mots pour la période 1 (septembre à novembre), 98.6 mots pour la période 2 (décembre à février) et 90.7 mots pour la période 3 (mars à juin). Les élèves du groupe A ont rédigé des billets renfermant en moyenne 66.7 mots différents alors que ce nombre s'est établi à 111.1, 99.6, 76.3 et 100.3 pour les groupes B, C, D et E.

Des tests de Wilcoxon ont été effectués pour identifier des différences significatives par rapport à la diversité du vocabulaire utilisé. Il en ressort les constats suivants.

Tous les élèves confondus

- Le nombre de mots différents par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -3.46, p = 0.001$).

Élèves du groupe A

- Le nombre de mots différents par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.02, p = 0.02$).

²⁰ <http://www.wordle.net/>

Élèves du groupe B

- Le nombre de mots différents par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.44, p = 0.01$).

Élèves du groupe C

- Le nombre de mots différents par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.84, p = 0.003$).

Élèves du groupe D

- Le nombre de mots différents par billet diminue de la période 2 à la période 3 ($Z = -2.39, p = 0.009$).

La diminution de l'intensité d'écriture sur le blogue peut possiblement expliquer cette baisse généralisée de la diversité du vocabulaire mais, cette dernière ayant été calculée par billet, d'autres explications doivent être considérées. D'une part, en se référant aux stratégies d'écriture évoquées par les élèves, un certain nombre d'entre eux ont mentionné utiliser un vocabulaire simple, et ce dans le but de rejoindre davantage les destinataires de leurs écrits. Certains ont explicitement dit avoir changé des mots pour d'autres qui leur semblaient moins difficiles à comprendre. Cette explication nous apparaît la plus plausible pour expliquer la baisse rencontrée au niveau de la richesse du lexique. D'autre part, comme seconde explication possible, se pourrait-il que, devant l'exigence particulièrement marquée de leur enseignant à l'égard des « fautes », d'autres élèves aient préféré demeurer dans une certaine zone de confort linguistique? C'est en tout cas ce que suggèrent certains témoignages d'élèves du groupe C.

Pour les données de l'ensemble de l'année scolaire, un test de Kruskal-Wallis a permis de confirmer l'existence de différences significatives entre les groupes ($\chi^2 = 34.4, p = 0.000$). Des tests complémentaires de Mann-Whitney ont permis de préciser ces différences, qui sont présentées au Tableau 23. Le tableau doit être lu de la façon suivante. Par exemple, les élèves du groupe A ont utilisé un vocabulaire significativement moins diversifié que les élèves des groupes B, C, D et E (–).

Tableau 23. Différences entre les groupes - Diversité du vocabulaire

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Groupe A		(–) $U = 7, p = 0.000$	(–) $U = 6, p = 0.000$	(–) $U = 26, p = 0.001$	(–) $U = 16, p = 0.001$
Groupe B			X	(+) $U = 113, p = 0.000$	X
Groupe C				(+) $U = 87, p = 0.03$	X
Groupe D					X
Groupe E					

Par ailleurs, des analyses corrélationnelles de Spearman ont été effectuées entre la diversité du vocabulaire utilisé et les éléments de la dimension affective de l'écriture. Il en ressort les corrélations significatives suivantes.

Tous les élèves confondus

- Les élèves qui ont la plus grande diversité de vocabulaire sont ceux qui ont obtenu le concept de soi le plus élevé en début ($r_s = 0.379, p = 0.000$) et en fin d'année scolaire ($r_s = 0.383, p = 0.000$).
- Les élèves qui ont la plus grande diversité du vocabulaire sont ceux qui ont obtenu la motivation intrinsèque la plus élevée en fin d'année scolaire ($r_s = 0.312, p = 0.002$).

Élèves du groupe B

- Les élèves qui ont la plus grande diversité de vocabulaire sont ceux qui ont obtenu le concept de soi le plus élevé en fin d'année scolaire ($r_s = 0.371, p = 0.037$).

Enfin, des tests de Mann-Whitney révèlent la différence significative suivante entre les sexes.

Élèves du groupe A

- Les filles ont utilisé une plus grande diversité de vocabulaire que les garçons ($U = 1, p = 0.033$).

Pour documenter l'utilisation du vocabulaire en contexte, une lecture de tous les billets a été effectuée. Une occurrence a été calculée à chaque fois que l'emploi d'un mot n'était pas pertinent en regard du contexte d'usage. Une fois le dénombrement complété, un calcul de proportion a été effectué à partir du nombre d'usages inadéquats et du nombre total de mots écrits. Les résultats sont présentés à la Figure 22.

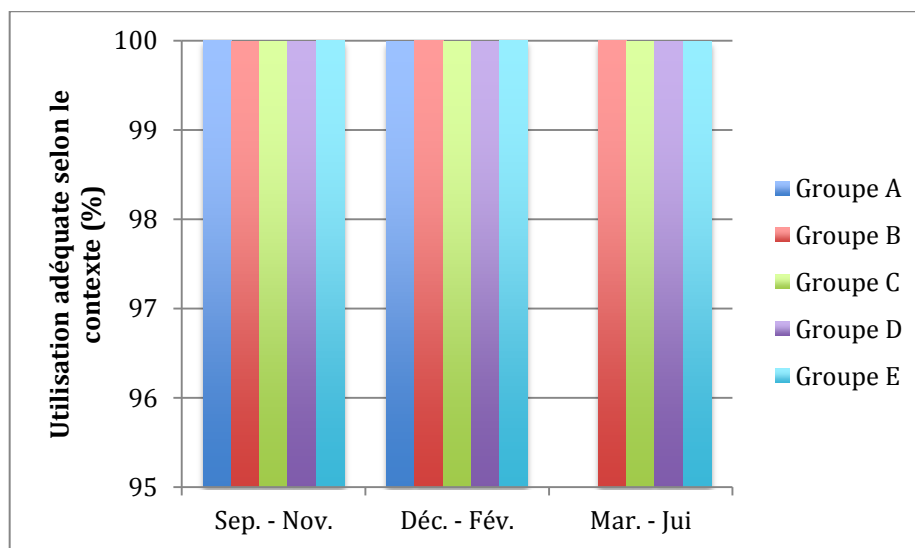


Figure 22. Utilisation du vocabulaire en contexte dans les billets tout au long de l'année scolaire

On remarque un taux d'utilisation adéquate du vocabulaire selon le contexte presque parfait ($n=99.9\%$) tout au long de l'année scolaire, et ce pour les élèves de l'ensemble des classes. Parmi les principaux mots qui ont mal été utilisés, on retrouve des pronoms relatifs et des prépositions. Il appert que des élèves ont parfois de la difficulté à distinguer celui qui doit être employé. Voici quelques exemples.

« Le recyclage c'est de réutiliser quelque chose *que* nous nous servons plus pour en faire un nouvel objet. »

« Car le geste (coup) peut avoir des impacts sur la carrière du joueur, mais aussi *de* sa vie!!! »

La qualité du vocabulaire a été documentée en dénombrant les mots impropres. Ceux-ci ont regroupé les anglicismes, les expressions familières et vulgaires, celles provenant de la langue orale, les abréviations non reconnues officiellement ainsi que les expressions de clavardage (*chat*)²¹. Une lecture de tous les billets a été effectuée pour identifier les principaux mots impropres utilisés. Voici une liste de ceux qui ont été utilisés au moins quelques fois chacun.

Anglicismes : copyright, bye, fun, hack, hacker.

Expressions familières et du langage oral : ça, mais bon, juste²², choses, y²³, à cause que, super

Abréviations et mots de clavardage : ados, net²⁴

4.4 Mise en relation des interventions enseignantes avec le produit d'écriture des élèves

Dans cette section, nous mettons en relation les interventions effectuées par les enseignants par rapport aux stratégies d'écriture avec les différents éléments qui rendent compte du produit d'écriture des élèves. Plus spécifiquement, nous avons effectué des corrélations de Spearman à partir du nombre d'interventions relatées par les enseignants à propos de chacun des trois processus d'écriture (planification, mise en texte ainsi que révision, correction et évaluation de la démarche) ainsi que l'intensité d'écriture des élèves sur le blogue, la structure des billets et sa qualité, la complexité syntaxique et la diversité du vocabulaire utilisé. Il est à noter que, pour cette analyse, les élèves du groupe A n'ont pas été considérés compte tenu qu'un autre enseignant (qui ne participait pas au projet de recherche) intervenait régulièrement auprès des élèves de ce groupe en français. Les corrélations significatives suivantes se dégagent des analyses.

²¹ Nous faisons référence à des expressions telles que *LOL (laughing out loud)*, *BRB (be right back)*, *Thx (thanks)*, etc.

²² Comme dans : « C'est juste que... »

²³ Utilisé en remplacement du pronom personnel « il ».

²⁴ Pour Internet.

Processus de mise en texte

- Les interventions enseignantes au niveau des stratégies de mise en texte sont reliées négativement à la rédaction de phrases complexes par les élèves ($r_s = -0.260, p = 0.018$).
- Les interventions enseignantes au niveau des stratégies de mise en texte sont reliées négativement au nombre total de phrases rédigées par les élèves ($r_s = -0.266, p = 0.015$).
- Les interventions enseignantes au niveau des stratégies de mise en texte sont reliées négativement à la diversité du vocabulaire utilisé par les élèves ($r_s = -0.290, p = 0.008$).
- Les interventions enseignantes au niveau des stratégies de mise en texte sont reliées négativement au nombre total de mots écrits par les élèves ($r_s = -0.256, p = 0.02$).

En dépit du fait que la force de ces corrélations soit faible-moderée, la présence d'une relation inverse pour quatre indicateurs questionne. Il est reconnu qu'il est difficile pour un scripteur avancé de mettre en mots ses stratégies de mise en texte. L'enseignant 2 en a d'ailleurs fait mention explicitement lors d'une entrevue. Ces corrélations portent à se questionner sur de possibles effets pervers, au niveau des réalisations des élèves, auxquels des interventions à propos de la mise en texte pourraient donner lieu lorsqu'on se sent malhabile à l'égard de ce processus. Ces résultats doivent être interprétés avec prudence puisque, d'une part, il ne s'agit pas de liens causaux et, d'autre part, nous disposons de peu de données contextuelles pour les mettre davantage en perspective. Des données provenant d'observations directes au moment où les enseignants sont intervenus relativement à la mise en texte auraient pu permettre d'apporter un éclairage supplémentaire et plus précis, notamment à propos de la clarté des explications fournies aux élèves.

Processus de révision, correction et évaluation de la démarche

- Les interventions enseignantes au niveau des stratégies de révision, correction et évaluation de la démarche sont liées positivement à la rédaction de phrases complexes par les élèves ($r_s = 0.268, p = 0.014$).
- Les interventions enseignantes au niveau des stratégies de révision, correction et évaluation de la démarche sont liées positivement à la diversité du vocabulaire utilisé par les élèves ($r_s = 0.302, p = 0.006$).
- Les interventions enseignantes au niveau des stratégies de révision, correction et évaluation de la démarche sont liées positivement au nombre total de mots écrits par les élèves ($r_s = 0.265, p = 0.015$).

Pour ce qui est des interventions à propos de la révision, correction et évaluation de la démarche, les résultats indiquent qu'elles sont reliées positivement à la rédaction de phrases complexes, à la diversité du vocabulaire ainsi qu'au nombre total de mots rédigés. C'est dire qu'une présence accrue de ces indicateurs est constatée lorsque de plus nombreuses interventions ont été rapportées.

4.5 Synthèse des résultats de chaque cas

Nous concluons le chapitre de résultats par une synthèse. Nous faisons d'abord ressortir les résultats communs à l'ensemble des enseignants et des élèves pour ensuite exposer certaines particularités à chacun des cas.

Les trois enseignants se sont dits à l'aise dans l'utilisation des TIC. Il en résulte que leur pratique d'écriture personnelle passe en bonne partie par l'utilisation des médias sociaux. Ils sont convaincus de l'importance grandissante que prend l'écriture dans la société d'aujourd'hui. Ils mettent un accent sur la production de textes sans erreurs puisque, à leurs yeux, il s'agit d'un gage de crédibilité. En outre, pour développer le plaisir d'écrire, ils sont persuadés que cela passe nécessairement par une écriture dépourvue de contraintes, ainsi que par la diffusion du produit à un public élargi. En ce sens, le concept de destinataire réel est important pour les trois enseignants. En ce qui a trait à leurs interventions en regard des stratégies d'écriture, peu d'interventions relatives à la mise en texte ont été documentées, à l'exception de la rédaction d'un brouillon. Les résultats portent à s'interroger sur une possible incidence contreproductive de leur présence sur divers indicateurs d'écriture. En outre, les interventions en lien avec la phase de révision, correction et autoévaluation de la démarche se sont concentrées sur la forme, ce qui est cohérent avec la représentation de l'écriture dont ils ont fait part. Or, contrairement au type d'interventions en lien avec la mise en texte, celui qui concerne la révision, correction et autoévaluation suggère qu'il ait pu contribuer à l'amélioration d'indicateurs d'écriture.

Pour l'ensemble des élèves, aucune différence n'a été remarquée au niveau du concept de soi, ni par rapport aux quatre dimensions du rapport à l'écriture (affective, axiologique, idéale, praxéologique). Pour ce qui est de la motivation, les filles ont rapporté être plus motivées que les garçons. Par ailleurs, en ce qui a trait aux stratégies d'écriture, les élèves semblent en avoir utilisé d'autres que celles dites avoir été enseignées. En outre, il apparaît que les écrits à l'aide du blogue ont été peu retravaillés et que les élèves ont surtout écrit de façon linéaire, au fil de leurs idées. L'objectif de ces écrits était surtout d'informer et de partager une opinion.

Des résultats du premier cas, on peut retenir les faits saillants suivants. L'enseignant 1 a effectué une diversité d'interventions en lien avec les stratégies de planification. En ce qui a trait aux élèves, ceux du groupe A ont utilisé un nombre important de stratégies dont l'efficacité est peu reconnue. Ces élèves sont aussi ceux qui semblent avoir le moins fait appel à des stratégies de planification et de révision, correction et autoévaluation de la démarche. Les élèves du groupe A ont surtout écrit à propos des animaux et des sports alors que ceux du groupe C ont principalement rédigé au sujet de la littérature et du cinéma. Considérant que peu de contraintes d'écriture étaient imposées par l'enseignant, l'âge des élèves est possiblement un facteur discriminant ici (secondaire 1 pour le groupe A ; secondaire 4 pour le groupe B). Pour ce qui est des faits saillants du second cas, une gamme d'interventions a été documentée à propos des stratégies de planification de l'écriture. De plus, un grand nombre d'interventions en lien avec la correction des écrits a été relaté. Quant aux élèves de l'enseignant 2 (groupe C), ils ont surtout rédigé à propos des valeurs et des technologies et médias. En ce qui a trait au dernier cas, dans l'ensemble, peu d'interventions ont été relatées par l'enseignant à propos des trois processus d'écriture. Les élèves du groupe D ont principalement écrit à propos de l'écriture et de la musique. Ceux du groupe E ont rédigé sur les deux thèmes suivants : histoire et politique et sciences. L'âge nous semble aussi être un facteur à considérer.

Par ailleurs, les résultats des indicateurs d'écriture ont été résumés au Tableau 24. La couleur **rouge** indique une diminution significative de l'indicateur entre les deux phases identifiées alors que le **vert** indique une augmentation. La lettre « F » est utilisée lorsque les filles ont obtenu un résultat significativement supérieur à celui des garçons alors que c'est la lettre « G » qui est utilisée lorsque c'est l'inverse.

Tableau 24. Résumé des résultats des indicateurs d'écriture

	Gr A			Gr B			Gr C			Gr D			Gr E			Tous		
Indicateurs	P1-2	P2-3	F/G	P1-2	P2-3	F/G	P1-2	P2-3	F-G	P1-2	P2-3	F-G	P1-2	P2-3	F-G	P1-2	P2-3	F-G
Nb billets												F						
Nb mots			F															
Nb parag.												F						
Qual. struct.																		
Nb phr.			F			F									F			F
Nb phr. sim.																		
Nb phr. com.																		F
Mots diff.			F															

Pour l'ensemble des élèves, on remarque que les résultats à tous les indicateurs d'écriture ont diminué de la phase 2 à la phase 3. Les filles se sont démarquées des garçons en rédigeant davantage de phrases ainsi que des phrases plus complexes. Fait peu surprenant considérant les résultats agrégés, au niveau des groupes, quatre d'entre eux voient les résultats à une majorité d'indicateurs diminuer de la phase 2 à la phase 3. Il n'y a aucun changement pour les élèves du groupe E. En outre, plusieurs indicateurs ont aussi diminué de la phase 1 à la phase 2 pour les élèves de transition entre le primaire et le secondaire (groupe A). Globalement, on peut donc dire que, au fil de l'année scolaire, les élèves ont écrit de moins en moins de billets, de moins en moins longs, avec une structure de moins en moins complexe et de moins en moins organisée adéquatement, tout en utilisant un vocabulaire de moins en moins riche. Plusieurs de ces constats semblent s'appliquer autant à des élèves de degrés scolaires différents et de niveaux de compétence variés. Le fait que l'utilisation du blogue n'ait pas semblé s'inscrire au cœur des apprentissages de la classe de français pourrait-il expliquer la diminution généralisée ? Les élèves en seraient venus à moins se soucier de ce qu'ils faisaient sur le blogue en raison de son importance restreinte.

5. L'interprétation des résultats

À l'instar de ce qui est suggéré par Means et ses collègues (2009) pour comprendre et expliquer le fonctionnement des environnements d'apprentissage intégrant les TIC, nous proposons dans ce chapitre un regard qui ne se limite pas qu'aux éléments spécifiques du média social utilisé, mais qui tient compte aussi d'une gamme plus élargie de facteurs qui ont caractérisé les cas étudiés. Pour ce faire, nous utilisons une conceptualisation originale qui illustre le développement du processus d'écriture en contexte d'environnement d'apprentissage intégrant le blogue. Cette conceptualisation conjugue deux modèles qui permettent de tenir compte à la fois de caractéristiques favorisant l'apprentissage d'un point de vue général (Bransford, Brown & Cocking, 1999) et de façon spécifique à l'écriture (Hayes & Flower, 1980). Elle se fonde sur des principes issus des sciences cognitives appliquées (voir le courant des *learning sciences*). Nous débutons par expliquer sommairement les deux modèles auxquels nous faisons appel, puis nous en présentons une interprétation intégrée qui s'applique aux cas étudiés.

Le modèle de Bransford, Brown et Cocking (1999) illustre les caractéristiques générales devant être prises en compte dans le design d'un environnement d'apprentissage efficace (Figure 23).

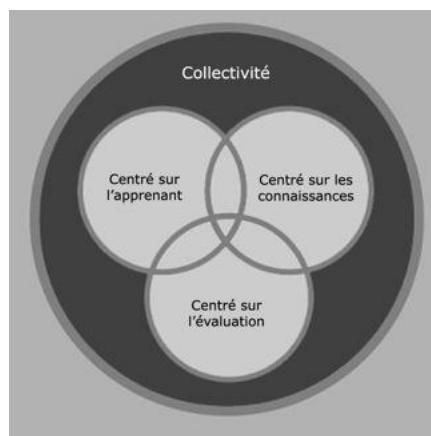


Figure 23. Caractéristiques à prendre en considération dans le design d'un environnement d'apprentissage selon Bransford, Brown et Cocking (1999)

Le pôle de l'apprenant invite à ancrer l'enseignement dans les expériences personnelles des élèves, leurs opinions, leurs croyances, leurs conceptions spontanées ainsi que leurs connaissances culturelles et conceptuelles. En outre, il est question d'encourager la formulation d'explications personnelles. Le pôle des connaissances invite les éducateurs à travailler avec les élèves à partir d'un corpus de connaissances identifié et structuré, alors que celui de l'évaluation met l'accent sur l'importance de la rétroaction et de la révision des idées dans le processus d'apprentissage. Ces trois pôles font partie d'une collectivité, le plus souvent la classe et l'école, mais la dynamique collective peut aussi s'inscrire de façon plus large à ces deux lieux. Les TIC

offrent de vastes possibilités en ce sens (Zhao & Rop, 2002), en particulier par la mise en réseau de la classe (Allaire & Lusignan, 2011)²⁵.

Les trois cercles s'entrecroisent deux à deux pour illustrer les relations qui existent entre les pôles. Par exemple, les pôles de l'apprenant et des connaissances se rejoignent lorsque l'environnement amène les élèves à s'approprier de nouvelles connaissances en travaillant dans une optique de compréhension et de création de sens à partir de ce qu'ils connaissent déjà. Les pôles de l'apprenant et de l'évaluation se croisent lorsque les élèves disposent d'occasions de peaufiner leurs connaissances. Les pôles de l'évaluation et des connaissances se rejoignent lorsque des rétroactions précises sont fournies par rapport à ce qui doit être appris pour en situer l'avancement.

Il est souhaitable qu'un équilibre s'établisse entre les trois pôles (représenté par une taille de cercles semblable) et cela représente un enjeu de taille dans le design d'un environnement d'apprentissage (Bransford, Brown & Cocking, 1999). Leur jonction représente un apprentissage effectif. Dans le contexte de la présente étude, puisque c'est le développement de l'écriture qui constituait l'apprentissage visé, nous tenons aussi compte de ses caractéristiques spécifiques en faisant appel au modèle renouvelé du processus d'écriture de Hayes (1995) (Figure 24).

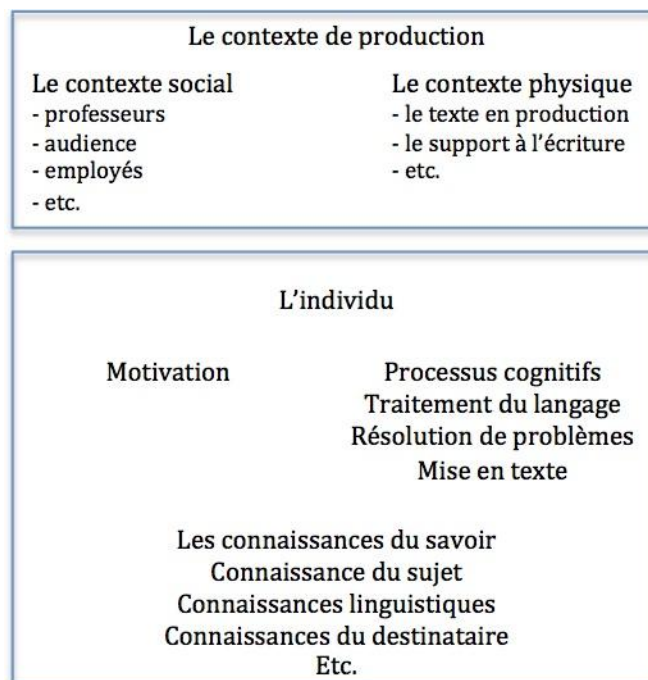


Figure 24. Modèle renouvelé du processus d'écriture selon Hayes (1995)²⁶

Le contexte de production réfère au contexte social, c'est-à-dire à des éléments tels les possibilités, contraintes et exigences mises en place par l'enseignant, ainsi qu'au destinataire ciblé. Le contexte de production inclut aussi le contexte physique, c'est-à-dire le texte même qui est en cours de production, les informations qui s'en dégagent, et le support à l'écriture utilisé.

²⁵ Dans le contexte spécifique d'une classe utilisant un blogue, voir en particulier le mémoire de maîtrise de Véronique Martel (2005) : <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/22874/22874.html>

²⁶ La figure est tirée de Hayes (1995), dans Boyer, Dionne et Raymond (1995), p. 53.

Quant à l'individu, ses affects, notamment sa motivation, entrent en jeu dans le processus d'écriture. Il en va de même des connaissances dont il dispose (du savoir, du sujet, du destinataire, etc.) En outre, sa maîtrise des processus cognitifs et de mise en texte, ainsi que sa capacité de traitement du langage et de résolution de problèmes sont cruciales pour parvenir à la rédaction d'un écrit de qualité.

La conjugaison des deux modèles que nous venons d'exposer permet de tenir compte à la fois des caractéristiques individuelles et de celles de l'environnement – ses affordances et contraintes qui sont susceptibles d'influencer le scripteur dans sa production – pour illustrer la façon dont le processus d'écriture a pris forme dans les classes qui ont participé à l'étude (Figure 25).

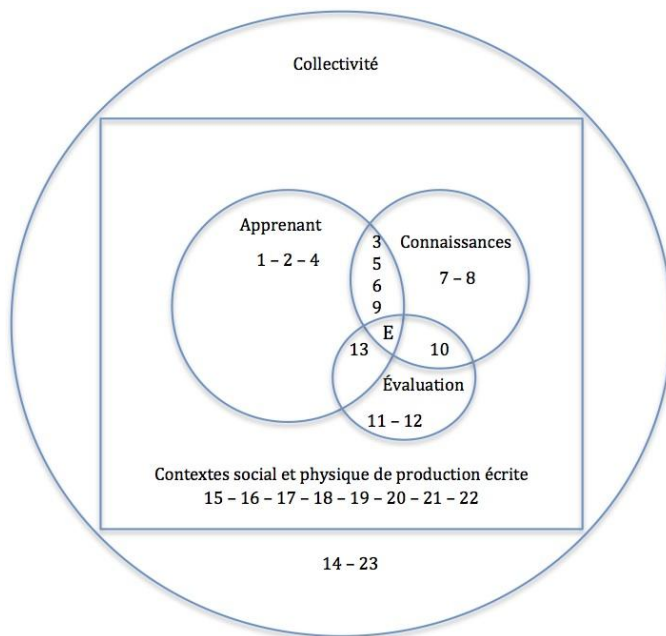


Figure 25. Conceptualisation de l'écriture dans une classe du secondaire utilisant le blogue

E. Développement de la compétence à écrire

1. Écrits sur le blogue ancrés majoritairement dans la culture première des élèves, et parfois inspirés de ressources documentaires, notamment de l'actualité
2. Motivation globale supérieure des filles tout au long de l'année scolaire
3. Influence mutuelle positive entre le concept de soi et la performance à des éléments d'écriture
4. Préférence des élèves pour l'écriture numérique
5. Diminution de la performance en écriture sur le blogue au fil de l'année scolaire
6. Potentiel sous-exploité d'établissement de liens entre les connaissances des élèves et les éléments d'écriture du programme de formation lors de l'utilisation du blogue
7. Peu de notions relatives à l'écriture ciblées spécifiquement lors de l'utilisation du blogue
8. Notions ciblées se rapportent principalement à l'élément déclencheur ainsi qu'à la qualité linguistique
9. Réutilisation apparente de stratégies d'écriture développées lors des années antérieures par les élèves. Ceux en difficulté sont davantage « antistratégiques »

10. Rétroactions enseignantes sur le contenu des billets concernent surtout la qualité linguistique et, dans une moindre mesure, les idées
11. Fonction de commentaire peu utilisée pour la rétroaction aux écrits sur le blogue
12. Évaluation formative du travail effectué sur le blogue
13. Rétroactions effectuées surtout de façon individuelle
14. Quasi-absence de commentaires provenant de l'intérieur et de l'extérieur de la classe sur le blogue
15. Écriture essentiellement libre et parfois contrainte (par rapport au sujet) sur le blogue
16. Blogue public avec ou sans ancrage « école »

17. Utilisation périphérique et sporadique du blogue par rapport aux autres activités de la classe de français
18. Peu d'affordances numériques pour supporter le processus d'écriture à même le blogue
19. Valorisation de l'écriture par les enseignants en tant qu'élément essentiel au XXI^e siècle
20. Contexte organisationnel du secondaire semble freiner l'utilisation du blogue
21. Accent mis sur la dimension affective de l'écriture par les enseignants dans la présentation du potentiel du blogue aux élèves
22. Utilisation du blogue en monotâche
23. Actualité comme source d'expression d'avis personnels sur le blogue

La prépondérance du pôle de l'apprenant s'explique par le fait que la rédaction sur le blogue a principalement été effectuée à partir de l'état actuel des connaissances des élèves à propos de l'écriture. En effet, ils ont été peu amenés à prendre en considération des formats et modèles d'écriture qui leur étaient jusque-là méconnus. En fait, la contrainte la plus importante était celle du thème, qui était périodiquement imposé par l'enseignant 2. Lorsque des ressources extérieures à l'élève étaient convoquées, c'était généralement à titre de levier pour fournir un contexte signifiant, motivant, interpellant à la situation d'écriture, et moins comme source d'information contribuant à l'étayage d'un point de vue ou de connaissances sur l'écriture. Il en a résulté des écrits traduisant principalement les goûts, opinions et états d'âme d'adolescents à propos de leur quotidienneté, dans un style plutôt libre et spontané. En d'autres mots, ce sont des textes rendant compte d'une culture première qui ont essentiellement été rédigés (Dumont, 1968). En outre, l'ampleur des thématiques abordées illustre la curiosité considérable qui habite les élèves à l'égard du monde qui les entoure.

S'il s'avère que les situations d'écriture qui ont eu lieu dans les classes n'ont pas été suffisantes pour compenser la moindre motivation des garçons qui est généralement observée, en comparaison à celle des filles, il apparaît toutefois que l'écriture avec les TIC s'est fondue dans les mœurs des adolescents, eux qui, garçons et filles, ont dit largement préférer ces technologies à celle du papier. De leur point de vue, l'usage des TIC les aide notamment au niveau de la correction des écrits.

Par ailleurs, les données de quelques groupes d'élèves à propos du concept de soi, de la complexité syntaxique et de la diversité du vocabulaire – données qui suggèrent la présence d'un certain effet Matthew²⁷ – invitent à porter attention aux élèves qui ont moins confiance en leur capacité d'écriture dans le cadre d'une utilisation du blogue à l'école secondaire. Cela questionne les écarts que l'usage d'un tel outil pourrait contribuer à amplifier entre les élèves.

En ce qui a trait aux pôles des connaissances et de l'évaluation, il importe de préciser qu'en dépit du nombre limité de notions du programme de formation qui ont été explicitement ciblées pour l'apprentissage de l'écriture lors de l'utilisation du blogue, on a pu remarquer que les interventions effectuées par les enseignants ont porté fruits auprès des élèves. Nous entendons par cela que des traces d'interventions ont été remarquées, en particulier dans le discours des élèves à propos de leurs écrits. Ce constat témoigne de la considération à l'égard d'une guidance en contexte d'utilisation technologique.

Pour mieux comprendre les motifs du nombre limité de notions ciblées, il est opportun de se remémorer une intention initiale importante des enseignants qui ont participé à l'étude. Cette intention était à l'effet d'utiliser le blogue pour donner le goût d'écrire aux élèves. Or, considérant la complexité de l'acte d'écrire qui, du point de vue des enseignants, entraîne de la réticence chez les élèves à l'égard de cette tâche, il semble que le pari ait été de chercher à en réduire l'amertume en l'en dépouillant d'éléments qui contribuent justement à sa complexité. Se pose toutefois la question des nouveaux apprentissages effectués par les élèves et la façon dont on les amène à en faire l'objectivation. En effet, si l'on a remarqué des indices permettant de croire que les élèves étaient aptes à réutiliser, en contexte d'écriture avec le blogue, des stratégies

²⁷ Rappelons que l'effet Matthew réfère aux mécanismes par lesquels les plus favorisés tendent à accroître leur avantage sur les autres.

acquises lors d'expériences d'écriture antérieures à celles vécues pendant l'année scolaire courante, il importe aussi de s'interroger sur la façon dont le contexte d'utilisation du blogue a contribué à amener les élèves au-delà de ce qu'ils étaient déjà capables de réaliser. La question se pose d'autant que la performance à plusieurs indicateurs d'écriture a diminué en cours d'année. Cela tend à réitérer que, bien que souhaitable, la mise en place d'un contexte d'utilisation qui cherche à créer un véritable sens, pour les élèves, à la tâche d'écriture, est insuffisante à l'émergence de nouveaux apprentissages et à leur consolidation. C'est le rôle d'accompagnement de l'enseignant qu'il importe ici de réaffirmer dans la façon dont on envisage l'utilisation des TIC (Hattie, 2009), dont le blogue. Un accompagnement ciblé (De La Paz & Graham, 2002) et fondé sur des rétroactions précises (Bruning & Horn, 2000) est crucial pour amener l'élève à dépasser ce qu'il est déjà capable de faire seul (Vygotsky, 1978), pour le faire cheminer d'une culture première à une culture seconde (Dumont, 1978).

Il n'y a pas que la médiation de l'enseignant qui puisse contribuer à ce cheminement, mais aussi les interactions avec les pairs de la classe et, affirme-t-on de plus en plus, avec des individus situés à l'extérieur de la classe branchée en réseau. C'est à ce niveau que le pôle de la collectivité du construit théorique est interpellé. On a constaté peu d'interactions de ce type lors des situations d'écriture impliquant le blogue. Pour ce qui est des interactions sur les blogues entre les élèves d'une même classe, il est possible que la dynamique de travail monotâche (tout le monde fait la même chose en même temps) puisse être en cause et les avoir freinées. De fait, lorsque les élèves étaient en situation d'écriture avec le blogue, c'était pour alimenter le leur. Pour ce qui est des interactions avec des gens de l'extérieur de la classe, force est de constater que le potentiel d'accès à un lectorat élargi et d'échange avec lui n'est pas simple à concrétiser, et ce bien que certains blogues utilisés disposaient d'un système automatisé de publicisation des contenus. Cela pose notamment la question de la pertinence du contenu des écrits aux yeux d'autrui. Plutôt que faire valoir le potentiel d'accès à l'ensemble du « Monde », n'y aurait-il pas lieu de chercher à créer des réseaux de diffusion entre des classes? De travailler de façon accrue la pertinence des contenus en fonction de destinataires plus spécifiques? Etc.

Par rapport à l'aspect technologique, le design des blogues utilisés mérite d'être interrogé. Par exemple, quelles sont les affordances de tels outils qui supportent des processus et des stratégies d'écriture? Si un outil a besoin d'être piloté par quelqu'un, il induit aussi des façons de l'utiliser (Rabardel, 1995). Cette assertion incite à un choix et à une conception réfléchi, appuyés sur des principes reconnus d'apprentissage de l'écriture. Du point de point spécifique du support aux processus d'écriture, le design des quatre blogues utilisés dans le cadre de cette étude en fait essentiellement des outils aptes à supporter la phase de diffusion de l'écriture. Dans l'optique où l'on envisagerait travailler des notions d'écriture de façon plus spécifique, l'utilisation d'outils complémentaires, en amont, apparaît souhaitable.

À l'issue de cette étude, divers éléments à propos des contextes social et physique sont pertinents à souligner pour mieux comprendre les tenants et aboutissants d'une écriture à l'aide du blogue au secondaire. Rappelons qu'en plus de se considérer habiles avec les TIC, les trois enseignants participants ont mentionné faire écrire régulièrement leurs élèves en classe (une ou deux fois par semaine, tous formats confondus). Or, globalement, le volume d'écriture par élève sur le blogue a été plutôt restreint et a été effectué par pics. Au-delà des intentions pédagogiques des enseignants, cela soulève des questions d'ordre organisationnel par rapport aux conditions devant présider à la mise en place d'une pratique d'écriture régulière soutenue par les TIC, dont le

blogue. En d'autres mots, considérant la difficulté apparente de passer d'une utilisation plus périphérique du blogue à une intégration qui cible le cœur du programme de formation, et qui en fait davantage un outil au service du développement de l'écriture plutôt qu'essentiellement un outil d'écriture, il y a lieu de croire que certains modes de fonctionnement de l'école secondaire puissent être peu facilitants. Par exemple, la plupart des classes participantes ne disposaient pas d'ordinateurs en classe, tout en étant dans des écoles de bonne taille. Pour travailler à l'aide du blogue, il fallait donc réserver un laboratoire informatique, ce qui est à même de rendre l'utilisation moins flexible. Cela dit, pour un groupe d'élèves, des ordinateurs étaient disponibles au sein de la classe, à raison d'un ordinateur par élève. Or, même dans ce cas, une utilisation sporadique du blogue a été constatée. D'autres éléments sont à prendre en considération et il semble que le peu de rencontres hebdomadaires, de même que la courte durée des périodes de classe (60-75 minutes) puissent en faire partie. En ajoutant les temps de battement du début et de la fin d'une période de classe à la mise en route du travail à l'ordinateur, le temps d'apprentissage disponible se voit réduit. Cet aspect de gestion de la classe a-t-il pu avoir une incidence sur le choix parcimonieux des moments consacrés à l'utilisation du blogue? Une collaboration entre les enseignants de différentes matières pourrait s'avérer une piste avantageuse pour accroître cet usage, l'arrimer à de plus amples notions qui sont au cœur du programme de formation, voire établir des liens entre des notions de plusieurs matières. Une telle collaboration pourrait aussi constituer une stratégie de gestion de temps efficace. En outre, une utilisation du blogue dans l'optique d'établir un pont entre les rencontres du cours de français nous semble une autre piste à envisager.

En conclusion, la transformation de la classe de français au secondaire en environnement d'apprentissage renouvelé, par la mise à contribution d'outils contemporains, mais surtout par l'adoption de pratiques qui amèneront les jeunes au-delà de celles scolaires tout en les rendant compétents, n'est pas une mince tâche. Cela convoque un travail de design minutieux qui implique plusieurs aspects parfois complexes à arrimer dans le feu de l'action. Avancer en tenant compte des pratiques reconnues et en naviguant à travers des idées fortes parfois établies par tradition davantage que par raison, tout en imaginant de nouveaux horizons, relève de l'innovation. Les enseignants qui ont participé à cette recherche s'inscrivent dans ce mouvement de renouveau et, ce faisant, contribuent à alimenter les connaissances collectives encore peu nombreuses à propos du développement de l'écriture à l'aide des médias sociaux. Nous souhaitons que ce rapport de recherche puisse contribuer d'une façon ou d'une autre à la réflexion collective et itérative à ce propos...

6. L'originalité et les limites de l'étude

Nous présentons, dans cette section, quelques éléments d'originalité de la recherche ainsi que ses limites.

D'abord, la recherche se distingue de précédentes par le fait que l'utilisation du blogue a été documentée sur l'ensemble d'une année scolaire. Cela permet d'envisager le potentiel d'un tel type d'écriture à plus long terme. Ensuite, des classes de plusieurs degrés du secondaire, provenant de différents niveaux socioéconomiques et regroupant des élèves de niveaux de compétence différents ont participé. En dépit de l'échantillon restreint, les résultats permettent de penser que l'utilisation du blogue peut être adaptée à différents contextes. Sur le plan technologique, quatre blogues différents ont été utilisés, ce qui permet de porter un regard plus vaste sur les affordances et les contraintes de ce type d'outil. Par ailleurs, la complémentarité de données qualitatives et quantitatives nous apparaît comme atout supplémentaire de la recherche. Les premières permettent de porter un regard fin sur les interventions enseignantes et les stratégies des élèves, en préservant une compréhension située des contextes de classe étudiés. Les secondes données permettent de dégager certaines tendances, notamment à propos des indicateurs d'écriture retenus.

Pour ce qui est des limites de l'étude, une première a trait à la régularité de la collecte de données, qui n'a pu rencontrer les ambitions initiales. En particulier, certaines entrevues mensuelles d'enseignants n'ont pas pu avoir lieu. Aussi, il a été impossible de tenir des entrevues avec deux groupes d'élèves (groupes D et E) pour saisir leurs stratégies. Sans que cette situation remette en question la validité de la recherche, les données qui n'ont pas pu être collectées auraient permis d'atteindre un niveau de saturation supérieur. Ensuite, à certaines occasions, on a remarqué des indices laissant présager que l'utilisation du blogue était influencée par les exigences de la recherche. En voici un exemple. Les entrevues d'élèves étaient effectuées à partir d'un billet écrit récemment. À la veille d'une entrevue planifiée depuis un certain temps, l'équipe de recherche a fait remarquer à un enseignant qu'il n'y avait pas de récents billets et que la tenue de l'entrevue mensuelle était ainsi compromise. L'enseignant a répondu qu'il ferait écrire les élèves sur leur blogue au cours des prochaines heures et que les entrevues pourraient se tenir comme prévu. Cet exemple laisse présager que l'utilisation du blogue aurait été moindre sans projet de recherche, ce qui amplifie le questionnement soulevé dans le chapitre d'interprétation à propos des conditions organisationnelles favorables au déploiement de la pratique d'écriture à l'aide du blogue au secondaire. Une troisième limite nous semble se situer dans la nature rapportée des données saisies à propos des interventions enseignantes et des stratégies d'élèves. La mise en mots de tels éléments représente un défi d'explicitation peu banal qui n'a peut-être pas permis de rendre justice à la diversité de tout ce qui a été effectué par les participants. Par ailleurs, il a fallu faire le deuil de l'analyse de tout un pan du respect des conventions linguistiques puisqu'elles pouvaient être vérifiées par des enseignants préalablement à la publication des billets sur le blogue. Enfin, par la nature même de l'étude de cas, il est entendu que les résultats qui se dégagent de cette recherche ne peuvent être généralisés au-delà des contextes qui ont fait l'objet de l'étude.

Bibliographie

- Allaire, S., & Lusignan, G. (2011). *Enseigner et apprendre en réseau : collaborer entre écoles distantes à l'aide des TIC*. Anjou : Éditions CEC.
- Allaire, S., Thériault, P., & Lalancette, E. (2010). *L'utilisation du blogue en milieux scolaires primaire et secondaire : des initiatives prometteuses à étayer au plan de la recherche. Recension des écrits (2004-2010)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Saguenay : Université du Québec à Chicoutimi. [En ligne]. Disponible : <http://affordance.uqac.ca/publications/RapportBlogues2010-Final.pdf>
- Allaire, S. (2006). *Les affordances socionumériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire. De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Behrens, J.T., & Smith, M.L. (1996). Data and data analysis. In D.C. Berliner et R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 945-989), New York : Simon and Schuster Macmillan.
- Boyer, J.Y., Dionne, J.P., & Raymond, P. (1995). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Éditions Logiques.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (1999). *How people learn : brain, mind, experience, and school*. Washington : National Academy Press.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Caracelli, V.J., & Greene, J.C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Education Evaluation Policy Analysis*, 27(2), 101-110.
- Chartrand, S., & Blaser, C. (2007). Analyse critique des activités de lecture et d'écriture pour apprendre et réussir au secondaire. Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Québec : Université Laval. [En ligne]. Disponible : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-ChartrandSuzanne_95405.pdf
- Chartrand, S., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343

- Conseil canadien sur l'apprentissage (2010). *État de l'apprentissage au Canada : revue de l'année 2009-2010*. [En ligne]. Disponible : <http://www.ccl-cca.ca/ea>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks : Sage publications.
- Cutley, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction : a national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues*. Paris : De Boeck.
- Davidson, C. (2007). Independent writing in current approaches to writing instruction : what have we overlooked ? *English Teaching : Practice and Critique*, 6(1), 11-24.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge : writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698.
- Deschênes, A.J. (1994). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. In J.-Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (Eds.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 101-150), Montréal : Éditions Logiques.
- Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. *Instructional Technology Forum*. [En ligne]. Disponible : <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : HMH.
- Gagnon, Y.C. (2005). *L'étude cas comme méthode de recherche*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogues entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115-116, 37-50.
- Gaver, W. (1991). Technology affordances. *Computer-Human Interactions (CHI)*, New Orleans.
- Gibson, J. (1979). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting and knowing*. Hillsdale : Erlbaum.
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin Rapids : Renaissance learning.
- Guay, F., Ratelle, C.F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts : the role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to*

achievement. New York : Routledge.

- Hayes, J. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (Dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 49-72), Montréal : Éditions Logiques.
- Hayes, J., & Flower, S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30), Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Jamison Rog, L. (2009). *40 mini-leçons efficaces pour enseigner l'écriture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Khine, M., & Saleh, I. (2010). *New science of learning : cognition, computers and collaboration in education*. London : Springer.
- Krathwohl, D.R. (1998). *Methods of educational and social science research : an integrated approach*. New York : Addison Wesley Longman.
- Krippendorff, K. (2003). Unitizing. In K. Krippendorff (Ed.), *Content analysis : an introduction to its methodology* (pp. 97-110), Thousand Oaks : Sage Publications.
- Laferrière, T. (2000). Gestion de la classe, communauté d'apprentissage (Partenariat PROTIC-FCAR-TACT). FCAR. Québec : Université Laval.
- Laferrière, T. (2004). Un projet qui s'inscrit dans la durée et l'excellence : le projet PROTIC. *Vie pédagogique*, 132 (septembre-octobre), 40-41.
- Laferrière, T., Allaire, S., Breuleux, A., Hamel, C., Turcotte, S., Gaudreault-Perron, et al. (2009). *L'École éloignée en réseau : l'apprentissage des élèves. Rapport synthèse 2006-2008 (Phase 3)*. CEFRIO. [En ligne.] Disponible : http://www.cefrio.qc.ca/fichiers/documents/projets/eer/ecole_eloignee_reseau_phase3_fin_al_mars09.pdf
- Litalien, D., & Guay, F. (2010). Validation d'un modèle motivationnel des aspirations professionnelles. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 732-760.
- MacArthur, C.A, Graham, S. & Fitzgerald, J. (2006). *The handbook of writing research*. New York : Guilford Press
- Mark, M.M., & Shotland, R.L. (Eds.) (1987). *Multiple methods in program evaluation*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning : a meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education.

- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers
- Merriam, S.B. and associates. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Programme de formation de l'école québécoise (Enseignement secondaire, premier cycle)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise (Éducation préscolaire et enseignement primaire)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Pascopella, A. & Richardson, W. (2009). The new writing pedagogy. *District Administration*, November/December, 44-50.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Reichardt, C.S., & Gollob, H.F. (1987). Taking uncertainty into account when estimating effects. In M.M. Mark & R.L. Shotland (Eds.), *Multiple methods in program evaluation* (pp. 7-22), San Francisco : Jossey-Bass.
- Rief, L. (2006). What's Right with Writing. *Voices of the Middle*, 13(4), 32-39.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., van Steendam, E., et al. (2008). Observation of peers in learning to write. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-85.
- Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Roy, R. (2009). *Enquête sur la génération C. Les 12-24 ans : utilisateurs extrêmes d'Internet et des TI*. Montréal : CEFRIO.
- Roy, S.N. (2003). L'étude de cas. In B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données* (pp.159-184), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33), Rochester : University of Rochester Press.
- Sawyer, K. (Ed.) (2005). *The Cambridge handbook of learning sciences*. New York : Cambridge University Press.

- Schwab, J.J. (1973). The practical 3 : Translation into curriculum. *Elementary School Journal*, August, 501-522.
- Simoneau, H., Bergeron, J., Brochu, S., & Landry, M. (2004). Validation d'un questionnaire de motivation au traitement des toxicomanies. *Drogues, santé et société*, 3(1), 38-56.
- Smets, P. (2010). *Écrire pour apprendre à écrire*. Bruxelles : de Boeck.
- Spandel, V. (2003). *Creating writers through 6-trait writing assessment and instruction*. New York : Longman.
- Stake, R.E. (2000). Case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454), Thousand Oaks : Sage Publications.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Thériault, P., & Nadeau-Tremblay, S. (2011). Écrire en classe multiâge : un plaisir partagé. Dans C. Couture & P. Thériault (Ed.), *La classe multiâge d'aujourd'hui. Enseigner et apprendre en classes cycle ou intercycle* (pp. 79-96), Anjou : Éditions CEC.
- Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (dir.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360), New York : Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MASS & London ENG: Harvard University Press.
- Ward, J. (2004). Blog assisted language learning (BALL) : push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1).
- Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods*. (2^e édition). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Zhao, Y., & Rop, S. (2001). A critical review of the literature on electronic networks as reflective discourse communities for in-service teachers. CIERA report. *Education and Information Technologies*, 6(2), 81-94.

Annexe 1 : Exemples de billets pour les cinq thématiques les plus fréquentes²⁸

Thématique « Technologies et médias »

Les cellulaires une menace pour les adolescent(e)s

Comme vous avez sûrement remarqué, les adolescents ont presque tous un cellulaire. Ils n'ont plus de vie sociale active, ils sont ensemble et ils textent entre eux. Maintenant on a tous un cellulaire et les nouvelles technologies possibles pour Iphone, Black Berry... On a tous appris à adopter un langage de texto, il est même rendu qu'il y a beaucoup d'élèves qui ont de la misère en français parce qu'ils sont rendus habitués à ceci. Je dis les adolescent mais, il y a aussi les adultes qui sont comme ceci. La pire chose est belle et bien de texter au volant, il y a tellement d'accidents sur la route. Je ne dis pas d'enlever les cellulaires juste d'avoir plus de surveillance. Je ne le cacherai pas moi aussi j'en ai un cellulaire et je suis accro, c'est une maladie de répondre aussitôt le texto reçu. À l'école on n'a pas le droit de texter mais, je ne comprends pas pourquoi on ne peut pas texter dans le corridor. Cependant, c'est un choix, malgré qu'il y en ait qui ne suivent pas toujours les règles et textent pareil dans les corridors. Dans les cours je comprends qu'ils disent non pour avoir les cellulaires, mais moi je laisserais simplement le droit de texter et seulement dire tant pis à ceux qui n'écourent pas en classe et qui courent parce qu'ils ont passé leur temps à texter.

Description de Wikipédia

Wikipédia est créé pour distribuer une encyclopédie libre de la meilleure qualité possible à chaque personne sur la terre dans sa langue maternelle. Jimmy Wales proposa comme objectif que Wikipédia puisse atteindre un niveau de qualité au moins équivalent à celui de l'Encyclopédie britannique.

Et grâce à Wikipédia on peut chercher des informations en autre langue et personnellement je crois que ce pour ça que ce la plus utilise dans le monde

²⁸ À l'exception de la mise en page, les textes ont été retranscrits tels quels.

Thématique « Histoire et politique »

Tchernobyl

Surement que vous vous dites que c'est un sujet très vieux ,mais il est revenu en fureur avec le film « Le journal de Tchernobyl » Je me suis intéressé a ce sujet car c'est une histoire qui m'ai passer innaperçu je vais vous montrer quelque photo :

La langue française

Je crois que la langue française est importante car c'est ce qui nous différencie des pays qui ont une autre langue. Cette langue nous a été léguée par nos ancêtres qui eux, ce sont battus pour la conserver. Comme pour tous les autres pays, notre langue est notre appartenance. C'est notre moyen d'expression et aussi notre moyen de se sentir libre. Je crois que pour nos ancêtres qui se sont battus pour la garder, nous devrions la conserver et continuer de la parler (comme il se doit).

Thématique « Valeurs »

Problème de société

La beauté c'est quelque chose dans le regard qui exprime l'intelligence et l'intelligence c'est quelque chose dans le regard qui exprime la beauté.

Aujourd'hui on dirait que la « beauté » c'est général. C'est de suivre les autres. J'me promène pis je vois tout le monde qui s'habille pareil et qui trouve bizarre les gens qui se démarquent et se foutent d'être comme tout le monde. Moi c'est ces gens là que je trouve les plus « beaux ». Le fait de ne pas se fier à ce que les autres pensent et d'être original. C'est rare de trouver quelqu'un de différent, de vrai. Les gens sont tous les mêmes, de vrais petits clones. Tout le monde est différent mais les personnes qui le montrent et l'assument sont rares. Ce que j'aime c'est voir la vraie personne qui se cache derrière le clone.

Comment vaincre le racisme

Depuis toujours, une quantité beaucoup trop nombreuse de personnes croit à la hiérarchie des races, ils sont hostiles à des groupes ethniques considérés comme inférieurs et dangereux. Malheureusement, le racisme est, au sens large, la science d'un système d'idées imaginées.

En effet, le racisme est de la discrimination qui se base sur l'origine, les mœurs, la couleur de la peau ainsi que tout autre élément concernant la culture et la personne discriminée. Par la suite, tout cela se définit par des gestes, des paroles ou des pensées haineuses. En résumé, le racisme est une forme de xénophobie ou d'ethnocentrisme. Il peut provoquer des discriminations raciales, des propos racistes ainsi que des violences racistes. Ceci peut même faire ressentir à la victime du dégoût envers sa propre race. Les causes liées au racisme sont nombreuses : l'éducation reçue, le non respect des valeurs, la bêtise humaine, la haine, la jalousie, la peur des autres et de leur culture et plus encore... Disons que, dans la vie, toute cause apporte des conséquences. Par exemple ; le suicide, les guerres, la peur, la colère, la haine, l'exclusion des groupes sociaux, sportifs, etc.

Bien que les gens l'ignorent, le racisme n'est pas seulement une question de race, c'est aussi le fait de brimer les droits d'un individu. Pourtant, le racisme se manifeste encore de nos jours, sur les cinq continents sous des formes plus ou moins directes. Malencontreusement, le racisme est présent partout : dans la rue (coups donnés en groupe à une personne de couleur, insultes, violences policières racistes). Il y a aussi à l'école, au travail, en matière de santé, en matière de loisirs (dans le sport) et sur l'orientation sexuelle. Par contre, l'endroit où il y a le plus de difficulté de contrôle est sur Internet car, cela facilite la diffusion de messages racistes, l'anonymat, la fugacité des messages, etc. Par conséquent, pour vous aider dans votre quête contre le racisme, voici quelques solutions utiles...

Essayez vous-même de ne pas être raciste et d'être égal envers tous et chacun. Si tous le monde fait cela, il y aura déjà de l'amélioration. Et un petit truc, oubliez la couleur de la peau. Qu'est-ce qu'elle change, franchement !? Ce n'est pas parce qu'une personne est noire quand vous êtes blanc que ça change quelque chose dans votre façon d'agir et sa personnalité.

Finalement, ne pas juger la personne tant qu'on ne connaît pas l'histoire de sa vie est la meilleure solution. D'après moi, nous sommes tous égaux, peu importe la couleur, la religion et l'entourage. Chacun a une personnalité différente et il faut vivre avec.

Thématique « Cinéma »

Les immortels

Le monde pense que le film ''LES IMMORTELS'' sera un grand succès, mais moi je ne le crois pas, même si je n'ai pas écouté le film. Pour ceux comme moi qui n'ont vu que les annonces ont sûrement remarqué qu'il y a des parties qui n'ont pas de sens comme les milliers de soldats qui flottent dans le vide, ça n'a aucun sens ! Je ne dis pas que tout a l'air nul. Par exemple, l'arc magique, c'est une bonne idée mais toutes les parties avec les dieux ont l'air nulles. De plus, c'est un film de la mythologie grecque (pour les personnes qui l'ignore), l'histoire de Thésée. Thésée était celui qui chassait le minotore dans un labyrinthe et le film n'en parle même pas. Je sais que le film a été tourné entièrement à Montréal et je suis fier de savoir qu'un film avec des effets spéciaux de malade a été tourné ici, mais le scénario a trop déformé la vraie histoire.

Les aventures de Tintin

Le film avait l'air excellent mais je n'aime pas les personnages qui ne sont pas réels, ce sont des bonshommes. L'ensemble du film a l'air à première vue bon dans l'ensemble. Personnellement je n'aime pas le genre de film comme Tintin mais il a l'air pas si mal, les graphiques qui ont été bien réalisés.

Thématique « Littérature »

Spirou et Fantasio

Quels sont les auteurs du fameux Spirou et Fantasio?

- Jijé. Qui a ensuite passé la relève à Franquin, son fidèle admirateur.

-Franquin, le roi de la Bd, qui a aussi créé marsupilami et Gaston Lagaffe. Il prend la relève de Jijé et rend cette Bd très populaire.

-Fournier. Moi d'expérience, il prend la relève de Franquin. Celui-ci à abandonné les aventures de Spirou et Fantasio pour s'adonner entièrement à Gaston et Marsupilami. Incapable de dessiner Seccotine, il invente une jeune femme dont je ne me rappelle plus le nom.

-Nic et Cauvin. Ils prennent la relève de Fournier mais c'est rapidement qu'ils perdent les droits d'auteurs qui vont à Tom et Janry.

-Tom et Janry. Leurs style de dessin s'apparente énormément à Franquin, ils garderont les droits d'auteurs pendant un très long moment le temps de faire une vingtaine de Bds.

-Munuera. Il fait seulement trois bd et passe la relève à Yoann.

-Yoann. Il est actuellement le dessinateur de Spirou et Fantasio, il possède un style de dessin unique pour les personnages. Il crée un hors série qui n'a pas plu à la majorité des lecteurs.

Auteurs des vu part :

Yoann, Trondheim, Emile Bravo, Fabrice Tarrin.

Que veut dire Spirou?

Spirou veut dire en wallonnais : espiègle et écureuil.

Quelques personnages: Spirou, le personnage principal, célibataire endurcie, il travaille au moustic en tant que journaliste. Il est accompagné dans ses aventures de Fantasio, son meilleur ami, et de Spip son écureuil de compagnie.

Fantasio, c'est le deuxième personnage principal, célibataire endurcie, il travaille, comme Spirou, au moustic en tant que journaliste et est le grand rival de Seccotine, une journaliste au moustic.

Pacôme, le compte de champignac, c'est le fameux scientifique, ami de Spirou et de Fantasio. Il crée d'étranges mélanges de substances de champignons, fait plusieurs expériences douteuses et ne rend pas la vie de tous les jours facile pour les champignaciens.

Seccotine : Principale rivale de Fantasio, travaille au moustic, Spirou tombe amoureux d'elle et c'est réciproque. (Mais cela ne paraît pas beaucoup dans la bd) Elle aide à plusieurs reprises le duo et les réussit à les sortir de leur trouble en palombie, lorsqu'ils sont prisonniers par Zantafio le cousin de Fantasio. Lire le Dictateur et le champignon, album n. 7.

Zantafio : Cousin et pire ennemi de Fantasio, il est assoiffé de richesse et est prêt à tout pour parvenir à ses fins.

Zorglub : Ami d'enfance de Pacôme (Ami, c'est vite dit) Et rival, il admire énormément le compte de Champignac. Très grand inventeur, ses inventions ne vont jamais comme il veut. C'est un grand inconscient qui perçoit le monde très mal. Il établit plusieurs bases, entre autre sur la lune.

Spip : Fidèle écureuil de Spirou, il est souvent essentiel dans leurs aventures.

Marsupilami : singe découvert en palombie (lire Spirou et les héritiers) Il est doté d'une force incroyable, est amphibie, peut dire quelques mots,etc. Il disparaît de la bd dès que Franquin arrête les aventures de spirou. (Les droits d'auteur).

En bref, c'est certainement la meilleure bd que j'ai lue. Rien à voir avec le trois/quart des bds d'aujourd'hui! Pour ceux qui aiment l'aventure, je vous le recommande vraiment. Pour ceux qui veulent le lire, vous pouvez toujours l'emprunter à la bibliothèque Monique corriveau , la série est presque complète. Et si vous aimez vraiment, la série est en vente à l'imaginaire à Laurier (et les hors séries et les vu part compris).

Bonne lecture!

Une école pour tous genres...

Dans le premier tome, vous suivrez l'histoire de Sophie une sorcière et peut-être bien plus... Sophie sera expédiée à Hex Hall, une école pour prodigiums (sorcières, loups-garous, vampires ou bien métaphores) car elle n'a pas fait correctement usage de la magie. Elle s'y fera des amis et tombera même en amour... ce qui risquera de chambouler sa vie. Hex Hall sera bouleversée par un événement inattendu qui changera le destin de tous et toutes.

Dans le deuxième tome, Sophie se rend au conseil pour prodigium avec son père, son amie Jenna et Cal. Ce jeune homme prendra une place importante dans sa vie.. Elle y apprendra à mieux maîtriser ses pouvoirs grâce à son papa. Cette demoiselle fera la rencontre de deux démons ; Daisy et Nick, mais que font-ils ici ? Comment se fait-il qu'il y ait d'autres démons que elle et son père ? Sophie reverra aussi son amour impossible de lycée, Archer Cross, membre de l'OEil.

C'est un livre pour les ados et même les adultes aimeront. J'ai beaucoup apprécié ce livre, malgré le fait qu'il n'y ait pas de situation finale. Nous devons attendre au troisième tome. L'histoire est très bien écrite, elle utilise un beau langage. Rachel Hawkins utilise beaucoup le dialogue et cela aide à mieux comprendre ce qu'on lit. L'auteure a un peu laissé de côté la maman de Sophie car elle n'est pas importante dans l'histoire. On peut voir que l'auteure ne discrimine pas les lesbiennes. D'habitude je n'aime pas les livres de ce genre avec des loups-garous, vampires ou autres mais j'ai quand même adoré ce livre. Il y a aussi un troisième tome.

Je vous le conseille.